

Dorothea Schulte-Repel

**Die ministeriellen Richtlinien für Volksschulen
des Landes Nordrhein-Westfalen
in ihren pädagogisch-anthropologischen
Voraussetzungen**

**Die ministeriellen Richtlinien für Volksschulen
des Landes Nordrhein-Westfalen
in ihren pädagogisch-anthropologischen
Voraussetzungen**

INAUGURAL-DISSERTATION
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster (Westf.)

vorgelegt von
Dorothea Schulte-Repel
aus Kirchhellen

1958



Tag der mündlichen Prüfung: 23. Februar 1959

Dekan: Prof. Dr. Dr. Max Wegner

Referent: Prof. Dr. Ernst Lichtenstein

Korreferent: Prof. Dr. Josef Pieper

V o r w o r t

Grundlegende pädagogische Aussagen in den am 8. März 1955 vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegebenen Richtlinien, Leitsätzen und Erlassen für Volksschulen sind Gegenstand der Auseinandersetzung in dieser Arbeit. Die Bedeutung der neuen ministeriellen Richtlinien für die Bildungsaufgaben der Schule liegt in den Erkenntnissen für Unterricht und Erziehung, die aus der pädagogischen Reflexion der Zeit nach 1945 in sie eingegangen sind.

Ausgangspunkt und Grundlegung jeder Erziehung müsse "eine Lehre vom Menschen" sein, eine Anthropologie, so fordert Friedrich Schneider; denn "die Auffassung von Wesen, Ziel, Bedeutung, Mittel und Formen hängt wesentlich davon ab, wie man den Menschen nach Ursprung, Wesen und Ziel sieht." ¹⁾ So müssen auch die "Leitsätze für Erziehung und Bildung" und die Ausführungen über "das Bildungsgut" in den Richtlinien Aufschluß über die voraufliegende Auffassung von Ursprung, Wesen und Ziel des Menschen geben. Pädagogen, die mehrere Jahre hindurch an den Vorbereitungsarbeiten für die Aufstellung der Richtlinien beteiligt waren, betonen den pädagogisch-anthropologischen Ausgangs- und Zielpunkt der Erziehungsforderungen als ein besonderes Anliegen dieser neuen amtlichen Anweisungen. In den gesammelten Beiträgen zur "Entfaltung der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen", herausgegeben von Staatssekretär B. Bergmann (Hauptinitiator bei der endgültigen Abfassung der Richtlinien), wird die Vorrangstellung der menschenbildenden Absicht vor jeder wirtschaftlich-technischen Zielsetzung hervorgehoben. Zweifellos ist auch der wirtschaftlich-technische Grundzug in den Richtlinien gefordert; er wird aber aller Menschenbildung nachgeordnet.

Dadurch erhalten diese amtlichen Anweisungen einen verpflichtenden Charakter, der eher eine verantwortungsbewußte Erfüllung der pädagogischen Grundforderungen in ihnen erwarten läßt, als bloße Proklamationen von Rechten und Ansprüchen des Kindes sie herbeizuführen vermögen; die Beachtung von "Bestimmungen" allein verbürgt in der pädagogischen Arbeit keinen Erfolg. Die Verpflichtung der neuen Richtlinien läßt sich vielmehr in der Herleitung ihrer Forderungen aus dem Sein und Wesen des Menschen aufweisen.

1) Einführung in die Erziehungswissenschaft (Graz-Wien-Köln, 2 1953), S. 76.

Es ist sogar das Erwünschte, wie es der bedeutungsvolle Satz bekundet: "Die Ehrfurcht vor dem Personwert des Jugendlichen ist die Quelle pädagogischer Liebe." ¹⁾ Das ist beachtenswert!

Dieser Zusammenhang von Erziehungsgrundsätzen in den Richtlinien mit einem vorausliegenden Richtbild des Menschen soll hier untersucht werden. Da Volksschulrichtlinien "Ausdruck der geistigen Strömung der Zeit" ²⁾ sind, wird auch zeitgenössische pädagogische Literatur befragt, wo sie das Streben zeigt, aus der Mißachtung der Menschenwürde und Freiheit zur echten Demokratie und zu Freiheit und Würde des Menschen zurückzufinden.

Das pädagogisch-anthropologische Anliegen der vorliegenden Richtlinien soll nach drei Grundzügen betrachtet werden: Ganzheitliche Bildung durch Beanspruchung aller menschlichen Kräfte und Anlagen (Kapitel I), durch die soziale, natürliche und kulturelle Umwelt (Kapitel II), durch die Bildungskräfte des Religiösen (Kapitel III). Im vierten abschließenden Kapitel werden die Anforderungen an die Erzieherpersönlichkeit, wie sie aus den drei ersten Kapitel zu erschließen sind, dargetan.

Jeder erste Abschnitt a) der einzelnen Paragraphen nimmt grundlegende allgemeine Erziehungsforderungen "beim Wort"; sie erscheinen vornehmlich als Zitate mit nur solchen Erläuterungen, die sowohl ihre Verbindung untereinander aufzeigen, als auch die Frage nach ihrem Ursprung stellen. Jeder zweite Abschnitt b) geht den pädagogisch-anthropologischen Begründungen dieser Aussagen nach; er will nicht als Beweisführung gelten, sondern als Versuch, die Motive für die pädagogischen Forderungen in zeitgenössischer Literatur aufzuzeigen. In jedem dritten Abschnitt c) seien Wege der Verwirklichung dargetan, wie die Richtlinien sie in den Ausführungen über das Bildungsgut andeuten und wie sie sich nunmehr als pädagogische Konsequenz ergeben.

Die "Richtlinien für die Volksschule des Landes Nordrhein-Westfalen" werden zitiert nach dem Sammelheft "Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen, Richtlinien, Leitsätze, Erlasse", herausgegeben vom Kultusministerium, A. Henn - Verlag, Ratingen bei Düsseldorf 1955. Die Zitate werden innerhalb der Arbeit durch die Abkürzung (R.) mit der entsprechenden Seitenzahl gekennzeichnet.

1) Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen (Ratingen, 1955), S. 104.

2) B. Bergmann, Volksschule heute (Ratingen, 1956), S. 7.

I n h a l t

Erstes Kapitel

Über das Erziehungsziel der Volksschule: Allseitige Menschenbildung

§ 1 Bildung des ganzen Menschen in der Würde seiner Person.

- | | |
|--|----|
| a) Die Schule als "Stätte der Menschenbildung" | 1 |
| b) Die personale leibgeistige Einheit des Menschen | 6 |
| c) Beanspruchung aller Kräfte und Anlagen im
Bildungsvorgang der Schule | 16 |

§ 2 Wissen und geistige Bildung

- | | |
|---|----|
| a) "Wirklichkeitsnahes und gegenwartsbezogenes Wissen" | 26 |
| b) Die geistige Kraft des Menschen, Wirklichkeit zu fassen,
als Voraussetzung für jegliche Bildung | 28 |
| c) Bildende Begegnung mit Lebenswirklichkeit
im Unterricht | 34 |

§ 3 Pflege und Übung der Entscheidungsfähigkeit und Eigentätigkeit

- | | |
|---|----|
| a) "Selbständigkeit" und "Selbsttätigkeit" in der
Arbeit der Schule | 40 |
| b) Die Realisierung der Freiheit der Person in
Selbständigkeit und Selbsttätigkeit | 42 |
| c) Entscheidung und freies Tun in pädagogischen
Situationen des Schullebens | 47 |

Zweites Kapitel

Bildungsformen und Bildungsgüter im Dienste ganzheitlicher Bildung

§ 1 Personale Entfaltung durch die Gemeinschaft

- a) Die Schule als "Stätte menschlicher Begegnung" 53
- b) Die natürliche Hinordnung des Menschen
auf die Gemeinschaft 55
- c) Erfahrung und Bejahung der Ordnungen des Gemein-
schaftslebens durch Lehre und Leben der Schule 61

§ 2 Schöpfungs- und Kulturordnung als Bildungsbereiche

- a) Erschließung der natürlichen, kulturellen
und wirtschaftlichen Gegebenheiten 68
- b) Die anthropologische Bedeutung von "Umwelt"
und "Welt" in Natur und Kultur 70
- c) Bildende Begegnung mit den natürlichen und
kulturellen Wirklichkeiten im Unterricht 74

§ 3 Einführung in Berufs- und Lebensaufgaben

- a) Vermittlung von "Wissen und Können für
Leben und Arbeit" 80
- b) Verwirklichung der individuellen Bestimmtheit
des Menschen in Arbeit und Beruf 81
- c) Beruf und Leben vorbereitende Bildungsmomente
im abschließenden Unterricht 88

Drittes Kapitel

Bildung durch die übergreifende Ordnung des Religiösen

§ 1 Entfaltung der personalen Begegnungsfähigkeit

des Menschen mit Gott

- a) "Harmonische Ausbildung" aller Anlagen und Kräfte 96
- b) Die Wirklichkeit des Religiösen im Menschen als
Voraussetzung für positiv-religiöse Zielsetzung 98
- c) Die Hinführung des Kindes zur Antwort auf die
Wirklichkeit Gottes in Glaube, Hoffnung und Liebe 107

§ 2 Verwirklichung ganzheitlicher Bildung durch

Gottesverehrung und Gottesdienst

- a) Anleitung zur Teilnahme am Gottesdienst der Kirche 114
- b) Göttliches Heilswirken und Beanspruchung des ganzen
Menschen im liturgischen Gottesdienst 115
- c) Anleitung zur inneren und äußeren Mitfeier des
Gottesdienstes in liturgischer Unterweisung 120

§ 3 Religiöse Bildung in allen Lebensbereichen

- a) Der Religionsunterricht als Teil der
gesamten christlichen Erziehung 126
- b) Der Weltbezug des Religiösen als
Motiv des Ganzheitsanspruches 127
- c) Die Verwirklichung religiöser Bildung
im Lebensganzen des Kindes 134

Viertes Kapitel

Anforderungen an die Erzieherpersönlichkeit	140
§ 1 Personale Existenz des Erziehers	142
§ 2 Verbundenheit des Lehrenden mit der Wirklichkeit	147
§ 3 Der religiöse Lehrer und Erzieher	153

Erstes Kapitel

ÜBER DAS ERZIEHUNGSZIEL DER VOLKSSCHULE:

ALLSEITIGE MENSCHENBILDUNG

§ 1 Bildung des ganzen Menschen in der Würde seiner Person

a) Die Schule als "Stätte der Menschenbildung"

Erziehung verlangt als sittliche Aufgabe ein Erziehungsziel. Immer bestimmt das Ziel einer Arbeit, eines sittlichen Verhaltens den Arbeitsvorgang oder die Verhaltensweise selbst. Mit Recht eröffnen aus diesem Grunde die Richtlinien ihre Ausführungen mit der Angabe des Erziehungszieles; es folgt diesem eine Definition der Aufgabe der Volksschule, die die Richtung auf das Ziel hin erkennen läßt. Das Ziel aber lautet:

"Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des andern, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung" (R. S. 9).

Es wird darin gefordert, daß Erziehung einerseits um das Verhältnis der Kinder zu Gott und andererseits zum Menschen bemüht sein soll, damit in der Haltung der "Ehrfurcht vor Gott" und der "Achtung vor der Würde des Menschen" das "vornehmste" Erziehungsziel erreicht werde. Eine auf Ehrfurcht vor Gott gerichtete Erziehung käßt die Auffassung von einem autonomen Wesen des Menschen nicht zu. Der Mensch steht vielmehr im Zusammenhang mit Gott. Sein Woher und Wohin werden in der Bestimmung christlichen Kulturgutes als Grundlage der Bildung näherhin gekennzeichnet:

"Bei Wahrung des gemeinsamen Kernes aller Bildungsarbeit werden nach dem Willen der Eltern die Bekenntnisschulen in Erziehung und Unterricht durch die religiösen und sittlichen Grundsätze des betreffenden Bekenntnisses bestimmt", im Sinne des Schulgesetzes wird das Wirken dieser Schule vom Geiste des Glaubens durchformt ---. In der Gemeinschaftsschule sind Unterricht und Erziehung auf der Grundlage christlicher Bildungs- und Kulturwerte

zu gestalten, da unsere deutsche Volkskultur auf den ethischen und kulturellen Werten des Christentums beruht." (R, S. 6). Wir finden diese Bildungs- und Kulturwerte auch als "abendländisches Kulturgut" und "deutsches Bildungserbgut" bezeichnet (vgl. R, S. 9).

Aller Bildungsarbeit der Volksschule wird damit das Christentum zugrunde gelegt; und der persönliche sich in Christus offenbarende Gott wird als der Schöpfer gesehen, zu dem jeder Mensch als Kreatur in Beziehung steht. "Ehrfurcht vor Gott" spricht sehr deutlich die Abhängigkeit des Mensch vom Schöpfer-Gott aus.

Wenn eine absolute Autonomie des Menschen damit ausgeschlossen ist, worin besteht dann die "Würde des Menschen"? Offenbar wird sie durch das Geschöpf-Sein nicht angetastet, ebensowenig wie die "Freiheit", zu der erzogen werden soll und die stets mit Menschenwürde gepaart gesehen wird. Man kann nun fragen, welcher Art die Achtung fordernde Größe des Menschen trotz der kreatürlichen Abhängigkeit oder sogar in ihr ist.

Die Reverenz vor der Würde des Menschen gebührt dem Mitmenschen wie auch dem eigenen Menschsein. In der Gemeinschaft soll sie zum sozialen Verhalten führen, zur "Duldsamkeit" und zur "Achtung vor der Überzeugung des andern". Das setzt Gleichwertigkeit der Menschen voraus, eine Solidarität auch in ihrem Kreatursein.

Verehrung und Achtung vor Gott und den Mitmenschen werden als das "vornehmste Ziel" der Erziehung definiert. Das will nicht nur den Primat andeuten, den dieses Ziel vor anderen hat; es will auch das Fundament bilden und das bestimmende Prinzip für alles andere erziehliche Bemühen sein, wie die gestellten Aufgaben für Unterricht und Erziehung erkennen lassen.

Dem Erziehungsziel entspricht die Aufgabe der Volksschule: "Die Schule hat die Aufgabe, die Jugend auf der Grundlage des abendländischen Kulturgutes und des deutschen Bildungserbes in lebendiger Beziehung zu der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit sittlich, geistig und körperlich zu bilden und ihr das für Leben und Arbeit erforderliche Wissen und Können zu vermitteln" (R, S. 9).

Die Zielstrebigkeit der Aufgabe der Schule liegt in der Intention, das volle Menschsein des Kindes zur Entfaltung zu bringen; sittliche, geistige und körperliche Bildung ist der Weg, der zum rechten Verhältnis des Menschen zu Gott führt. Darin kommt die Volksschule dem "Anspruch jedes Kindes auf Menschenbildung" nach und wird "Grundlage und tragender Unterbau des gesamten Bildungswesens" (R, S. 9). Wir finden diese Forderung

einer allseitigen Bildung wiederholt ausgesprochen und darin auch den besonderen Auftrag der Schule, "als Stätte der Erziehung und Bildung, die sittlichen, geistigen und körperlichen Kräfte des Kindes zu entfalten" (R. S. 6). Noch deutlicher ist die Mahnung, die Ganzheit des Kindes zu bilden, in folgendem Text: "Immer gilt es, im Kinde den ganzen Menschen zu sehen: Leib und Seele, Körper und Geist, Natur und Übernatur. Darum verdient auch die natürliche leibliche Entwicklung des Kindes sorgfältige Beachtung im Leben der Volksschule. Die Gesunderhaltung des Körpers, die Notwendigkeit und Aufgabe praktischer Schulhygiene verpflichten den Erzieher, mit allem Bedacht dafür zu sorgen, den Schulalltag gesund zu machen" (R. S. 11). Sehr nachdrücklich spricht aus dieser Formulierung das Anliegen, keine Seite dieser Ganzheit "**Mensch**" im Erziehungsvorgang zu übersehen. Was aber bedeuten der besondere Hinweis auf die leibliche Entwicklung und die sich daraus ergebenden Aufgaben? Ein Vorwort zu den Richtlinien über Leibeserziehung gibt darüber Auskunft:

"Um die Ganzheit des Menschen zu bilden, bedarf die Schule neben ihrer stark intellektuellen Bildung des notwendigen Ausgleichs. Unter anderem ist daher der Leibeserziehung mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Der Sport soll sich nicht erschöpfen in seiner gesundheitlichen Auswirkung, er darf nicht einem persönlichen oder Gruppenehrgeiz dienen, auch er dient vielmehr der angestrebten Menschenbildung." ¹⁾

Beachtlich ist hier: Leibeserziehung als Ausgleich, zur Gesunderhaltung, aber im Dienste einer ganzheitlichen Bildung des Menschen. In diesem Vorwort finden wir auch die besondere Hervorhebung begründet, die die Leibeserziehung in der Volksschule trotz ihrer im Hinblick auf die ganzheitliche Bildung untergeordneten Bedeutung erfährt: In den Richtlinien von 1937 sei im fachlichen Teil ein großer Fortschritt zu bemerken, in ihrer Zielsetzung aber seien sie verderblich gewesen. Die Folge der Erziehung zur Härte war, "daß sich körperliche Härte seelisch in einer rücksichtslosen Verhaltensweise auswirkte, die die freie Gemeinschaft der Menschen gefährdete". ²⁾

1) Ministerial-Erlaß vom 11.1.1948 II E 3, Nr. 143, zitiert nach Richtlinien für die Volksschulen in Nordrhein-Westfalen (Bochum 1955) S. 46

2) A. a. O. S. 46

Wir stellen eine Umbewertung der Leibeserziehung fest, eine Änderung in der Zielsetzung. Es wird die enge Verbindung von Leib und geistiger Seele gesehen, der das Erziehungsprogramm des Nationalsozialismus- "kern-gesunde Körper für rassisch hochstehenden Nachwuchs" zu bilden - in keiner Weise entsprochen hat. Leibeserziehung ist in ihrem Vollzug wie auch in ihrem Effekt der Menschenbildung unterzuordnen.

Für diesen Zusammenhang ist auch der Erlaß über "Körperliche Züchtigung" aufschlußreich. Er verbietet, "die Verwilderung der sittlichen Begriffe" durch das "ungeistige Mittel körperlicher Züchtigung zu beheben. Rohe sinnliche Strafmittel sind stets ungeeignet, tiefere erzieherische Wirkungen zu erzielen" (R, S. 131). Körperliche Strafen vermögen nur in den "allerseltensten Ausnahmefällen" zu helfen. Diese Anweisung vertritt mit Entschiedenheit die Geistesbestimmtheit des Leibes; und "Achtung vor der Würde des Menschen" schließt Ehrfurcht vor seinem Leibe mit ein.

Das Bestreben, den Leib als etwas ganz und gar zum Menschsein Gehörendes zu betrachten und ihn als eine im Bildungsgeschehen richtunggebende Wirklichkeit anzusehen, zeigt sich auch in der Forderung der Richtlinien, "auf Eigenart und Lebensaufgabe der Geschlechter gebührend Rücksicht" zu nehmen. Daher ist das Mädchen "auf seine wesenhaft weiblichen Anlagen, Kräfte und Aufgaben hin zu bilden"; und die Andersartigkeit der Welt des Knaben, die "ebenfalls vom Geschlecht her bestimmt" ist, muß in Unterricht und Erziehung berücksichtigt werden (R, S. 11). Eine Bildung, die die Verschiedenartigkeit der Geschlechter nicht respektiert, kann wegen der Bedeutung menschlicher Leiblichkeit den Anspruch "menschenbildend" zu sein, nicht erheben. Neben der Gleichwertigkeit des Menschseins will die ungleichartige Seinsweise, die durch die Geschlechtlichkeit gegeben ist, gesehen werden.

Auf eine noch konkretere Form des Menschseins weisen die Richtlinien hin; sie stellt sich nicht schon in der Verschiedenheit der Geschlechter einfachhin dar. Der Lehrer wird auf Unterrichtsformen verwiesen, "die ein stärkeres Eingehen auf die Individualität der Schüler ermöglichen (Einzel-Gruppen- und Kursarbeit)" (R, S. 14). Faßt man Individualität auf als "die jeweilige Bestimmtheit einer Sache, der Inbegriff von Eigenschaften, durch die sich etwas als eigenartiges, einmaliges Individuum (lat. = das Unteilte) bekundet", ¹⁾ dann reicht eine allgemeine Anthropologie als Orien-

1) Der Große Herder (Freiburg, 1954), Bd. IV, Spalte 1314, ohne Angabe des Verfassers.

tierung für den Lehrer nicht aus. Verlangt ist vielmehr, Menschenwürde und Wert des Menschen in der konkreten Einmaligkeit eines jeden Kindes wiederzuerkennen und die Andersartigkeit in der Erscheinungsform zu bejahen.

Die Beachtung der Ganzheit und Einmaligkeit des Kindes wird noch dringender in folgendem ausgesprochen: "Die Schule kann die Aufgaben, die ihr als Stätte der Erziehung und der Menschenbildung gestellt sind, nur dann erfüllen, wenn sie den Wert jeder einzelnen Kindesseele als verpflichtend anerkennt und jedes Kind in der Einmaligkeit des Personseins ernst nimmt" (R. S. 11).

Die den Erzieher verpflichtende Individualität stellt sich näherhin im Personwert dar, und "die Ehrfurcht vor dem Personwert des Jugendlichen ist die Quelle pädagogischer Liebe und Grundlage einer wirklichen Arbeits- und Lebensgemeinschaft" (R. S. 104). Was aber bedeutet Person in der Ganzheit des Menschseins? Worin stellt sich ihr Wert dar, daß er schon im Kinde Ehrfurcht gebietet? Es läßt sich hier schon sagen: "Person" muß eine in der Einheit von Leib und geistiger Seele konstante Realität sein.

Zum Personsein gehört wesentlich die Freiheit. In einem Erlaß "Gedenkstunden in der Schule" wird bestimmt, in der zweiten September-Woche der Einsetzung der Bundesrepublik zu gedenken und innerhalb der Gedenkstunde "die sittlichen Grundwerte einer freiheitlichen demokratischen Ordnung in den Mittelpunkt zu rücken: die personale Würde des Menschen, die Ehrfurcht vor dem Nächsten, die Achtung vor dem unveräußerlichen und unverletzlichen Menschenrechte im Sinne des Artikels 1 des Grundgesetzes der deutschen Bundesrepublik" (R. S. 121). Im Artikel 2 dieses Gesetzes sind die unverletzlichen Menschenrechte als "ein Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit" und "unverletzliche Freiheit der Person" bezeichnet.

Die Respektierung der Person des Kindes, ihres Wertes, ihrer Würde und ihrer Freiheit, ist insofern die zentralste pädagogische Grundforderung, als in ihr die Ganzheit des Menschen in den Blick kommt und zur Erfüllung des vornehmsten Zieles führt; Ehrfurcht vor Gott und Achtung vor der Würde des Menschen.

Welche Vorstellung vom Menschen führte zu diesem Erziehungsziel und den ihm entsprechenden Grundforderungen?

b) Die personale leibgeistige Einheit des Menschen als Richtbild für ganzheitliche Erziehung

Der Ausgangspunkt, der zur Feststellung des "vornehmsten Zieles der Erziehung" geführt haben muß, läßt sich aus dem für die Volksschule bezeichneten Bildungsgut erschließen: Bildung "auf der Grundlage des abendländischen Kulturgutes und des deutschen Bildungserbes in lebendiger Beziehung zu der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit" (R. S. 9). Abendländisches Kulturgut und deutsches Bildungserbgut dienen als Material zur geistigen Formung der Schüler; darüber hinaus übermitteln sie eine bestimmte Lehre vom Menschen. Wir fanden sie im Vorwort zu den Richtlinien ausdrücklich als christliche Lehre bezeichnet, da aus ethischen und kulturellen Werten des Christentums deutsche Volkskultur entstanden ist. Abendländisches Kulturgut stellt sich nämlich als Synthese von christlicher Lehre und Antike dar, so berichtet die Geschichte der Pädagogik, gestaltet und getragen von der christlichen Kirche. Die christlich-germanischen Völker nahmen sie auf. "Nach jahrhundertelangem Lernen führten die Mühen im Hochmittelalter schließlich zu einer eigenartigen Blüte deutschen Geisteslebens und zur geistigen Verselbständigung der abendländischen Völker." ¹⁾ In der antiken natürlichen Weltweisheit, wie sie besonders von Aristoteles übermittelt ist, wird auch die für das Christentum gültige Lehre von der Gutheit der sinnfälligen Schöpfungswirklichkeit erkannt; und damit geschieht ernster denn je die Einbeziehung der sichtbaren Welt in die christliche Wirklichkeitsdeutung. Das hat vornehmlich Thomas von Aquin in seinen Werken vollzogen. Alle Bereiche der Welt werden gesehen und bejaht, von der Materie, der vor Augen liegenden und mit den Sinnen erfahrbaren Welt, bis zum Göttlichen, das als unsichtbare Wirklichkeit die "theologische Wurzel" dieser "Weltlichkeit" ist, "Keine Gestalt menschlichen Lebens darf ausgeschlossen werden aus dieser Bejahung, weder der Eros noch die Technik der Naturbeherrschung. Entscheidend aber ist die Begründung dieser Weltlichkeit: gut sind alle Dinge, w e i l Gott sie geschaffen hat - so daß sie sogar, in den Sakramenten, zu Trägern eines unbegreiflichen und schlechthin übermenschlichen Heiles werden können. Eben diese These mitsamt eben dieser Begründung macht den Kern des Abendlän-

J. v. d. Driesch u. J. Esterhues, Geschichte der Erziehung u. Bildung,
Bd. I (Paderborn, ³⁾ 1953), S. 158.

dischen aus." ¹⁾ Vom Menschen ist darin ausgesagt, daß seine leibhaftige Daseinsgestalt etwas eigenständig Wertiges ist und auch "die Technik der Naturbeherrschung" als Leistung des menschlichen Geistes anerkannt gut ist. Diese Gutheit und Eigenwertigkeit erhält das Menschsein aber durch die "überweltliche Verursachung" als Seinsgrund des Menschen, durch den Ursprung aus Gott. Das Geschaffensein und das Schöpfer-Geschöpf-Verhältnis gehören infolgedessen zum Wesen des Menschen. Diese abendländische Lehre vom Menschen berechtigt dazu, "Ehrfurcht vor Gott und Achtung vor der Würde des Menschen" das vornehmste Ziel der Erziehung zu nennen.

Die dem Erziehungsziel vorausliegende theologisch-anthropologische Lehre steht mit der in unsere Zeit hineingesprochenen "Tatsache" in Einklang, "daß die vollständige und wesentliche Vorstellung vom Menschen, die die Vorbedingung der Erziehung ist, nur eine philosophische und religiöse Vorstellung vom Menschen sein kann. Ich sage philosophisch, weil diese Vorstellung die Natur oder das Wesen des Menschen betrifft; ich sage religiös wegen des existentiellen Status dieser menschlichen Natur in ihrer Beziehung zu Gott und der damit verbundenen speziellen Begabung, Prüfung und Berufung" - und: "der Mensch unserer Zivilisation i s t der christliche Mensch, wenn auch mehr oder weniger säkularisiert". ²⁾ Damit wehrt J. Maritain jene Vorstellung vom Menschen ab, die von allem ontologischen Gehalt frei ist und nur auf Grund von Beobachtungen und mit den Sinnen erfahrbaren Erscheinungen zustande kommt. Vielmehr soll die anthropologische Betrachtungsweise nach J. Maritain alle Bereiche umfassen: die menschliche Natur mit allen Anlagen und Fähigkeiten und damit ihre Relation zu Gott, in der sie sich findet und die ihr besondere "Begabung, Prüfung und Berufung" beilegt. Wenn dieser Bezug zum Wesen gehört, kann er nicht übersehen werden, es sei denn auf Kosten der Vollendung menschlicher Natur. Das aber mag die Forderung veranlaßt haben, die Beziehung zu Gott durch Ehrfurcht zu verwirklichen.

Welches ist in dieser Relation und Abhängigkeit die dem Menschen eigentümliche Würde? Wenn grundsätzlich und allgemein von ihr gesprochen werden kann, muß sie ein vorgegebener, allem ethischen Verhalten vorausliegender Wert sein. Das heißt, "Würde" muß im personalen Wesen des Men-

1) J. Pieper, 'Thomas v. Aquin u. das Abendland', Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, (Hg. Th. Rutt, Ratingen, 1955), S. 120. In diesem Zitat und in allen folgenden Zitaten sind Hervorhebungen nur nach dem Original vorgenommen.

2) J. Maritain, Erziehung am Scheidewege (Nauheim, 1956), S. 19.

schen begründet liegen. Das Wesen des Menschen kann man als seine Natur bezeichnen; es ist ihm im Akt der Erschaffung als seine ganze Wirklichkeit gegeben. Im ersten Buch der Schrift ist diese Wirklichkeit beschrieben: "Und Gott sprach: Lasset uns den Menschen machen als unser Bild nach unserm Gleichnis" (Gn 1, 26). Sie ist also nicht etwas völlig Andersartiges, von Gott ganz und gar Verschiedenes. "Außergöttliches, geschaffenes Sein ist nur möglich als endliches Abbild des Sohnes. Im Blick auf den Sohn hat der Vater, im Blick auf sich selbst hat Gott die Welt erschaffen." ¹⁾ So geht mit der Erschaffung Göttliches in den Menschen ein, "der frei gewollte Wider-schein dessen, was Gott schon in seinem Ureigenen unendlich vollkommen ist und lebt". ²⁾ Ebenbild Gottes sein bedeutet für den Menschen, daß Ebenbildlichkeit sein Wirklichsein ausmacht und der Mensch darin Person ist. Oder wie Guardini sagt, diese Ebenbildlichkeit des Menschen durchdringe sein ganzes Sein. "Diese Beziehung (von Gott her, auf Gott hin) kommt nicht erst als Zweites zu seinem Wesen hinzu, so, daß dieses auch abgesehen von ihr sein könnte, sondern in ihr hat das Wesen seinen Grund." ³⁾ In der in seinem Wesen liegenden Abhängigkeit hat der Mensch seine eigene Wirklichkeit und Gutheit, die auch vor Gott etwas Reales ist. In freier Entscheidung will seine Hinordnung auf Gott noch vollzogen sein, weil darin die Sinnerfüllung seines Wesens erreicht wird. "Hinordnung auf Gott ist für den Menschen der Sinn, das eigentliche Leben, das Leben seines Lebens." ⁴⁾ Darin zeigt sich uns also die Würde des Menschen; daß er auf Gott hingeordnet und angerufen ist, diese Ausrichtung zu bejahen, um damit den Sinn eines eigenen Seins zu ergreifen.

Dasselbe Geschaffensein findet sich in allen Menschen; und jedem von ihnen ist diese, aller menschlichen Setzung vorausliegende Würde zu eigen. Die Anerkennung der Solidarität der Menschen in ihrer von Gott so gegründeten Natur vermag der pädagogischen Grundforderung, die Würde des Menschen zu achten, Allgemeingültigkeit zu geben. Ihr theologisches Fundament kann auch die Notwendigkeit der Kopulation im Erziehungsziel von "Ehrfurcht vor Gott" und "Achtung vor der Würde des Menschen" erklären. Denn "der Mensch ist so sehr theologisches Wesen, ... daß ohne Einbezie-

1) H. Volk, Gott lebt (Münster, 1953), S. 48.

2) A. a. O., S. 49

3) R. Guardini, Nur wer Gott kennt, kennt den Menschen (Würzburg, 1952), S. 14.

4) H. Volk, a. a. O. S. 55.

hung des Gottverhältnisses der Mensch an keiner Stelle seines Seins und Lebens verstanden werden kann". ¹⁾ Eine Folgerung daraus wäre: daß alle weiteren anthropologischen Aussagen aus der theologischen Fundierung der Würde des Menschen ihre Tiefe und ihr Licht erhalten.

Die ontologische Gutheit seines Wesens auch zur sittlichen seines Lebens zu machen, ist Aufgabe des Menschen in der Zeit. Erziehung und Bildung nehmen helfend daran teil. Das geschieht durch sittliche, geistige und körperliche Bildung. Dem entspricht die eindringliche Forderung der Richtlinien, im Kinde immer den ganzen Menschen zu sehen. Gutheit und Würdigkeit finden sich in allen Anlagen menschlichen Wesens gleichermaßen, in den leib-seelischen wie in den geistigen. Materielles und geistiges Sein durchdringen sich aber, so daß der Mensch in seinen mannigfaltigen Anlagen eine Ganzheit bildet, ein Ordnungsgefüge. Keine Seite darin kann ganz außer acht gelassen werden, ohne die Ordnungseinheit zu stören, das Ganze in seiner Vollständigkeit zu lädieren. Der Mensch lebt und betätigt sich in dieser einheitlichen Vollständigkeit seines Wesens, so daß nur durch allseitige Inanspruchnahme das Erziehungsziel und für den Menschen selbst der Lebenssinn erreichbar ist. Darum wird festgestellt: "Erst bei Anerkennung der Leib-Seele-Einheit ist ein hinreichendes Verständnis des Menschseins möglich" ²⁾, und nur das Wissen, daß der Mensch als Einheit und Seele und Leib die "Verleiblichung des Geistigen und die Vergeistigung des Leiblichen" ³⁾ ist, ermöglicht eine wesensgemäße Bildung.

In der Lehre vom Menschen ist folglich weder ein falscher Spiritualismus am Platze, noch ist eine isolierte Betrachtung der Leiblichkeit möglich. Entsprechend sind die Aufgaben der Leibeserziehung im Bildungsplan und im Gesamtbildungsprozeß; Leibeserziehung dient nicht nur der Gesunderhaltung und der leiblichen Entwicklung, sondern hat in der Menschenbildung ihren Ort. Die ministeriellen Richtlinien beanspruchen daher diese Stellung der Leibeserziehung für die Volksschule. Der Leib wird anthropologisch in der Regel gesehen werden in dem, was er in seiner von der geistigen Seele durchformten Wirklichkeit ist; und die Geistseele des Menschen ist dann in ihren Entfaltungs- und Bildungsmöglichkeiten ohne Blick auf den Leib nicht zu beschreiben.

1) H. Volk, Das christliche Verständnis des Todes (Münster, 1957), S. 12.

2) A. a. O., S. 22.

3) A. a. O., S. 20.

Die Erkenntnisse der Biologie, daß der Leib sich aufbaue und entwickle, sind demnach nicht schon Auskünfte über den Menschen schlechthin. Der Leib ist mehr als ein sich entwickelnder Organismus, wenn er auch tief in den stofflichen Bindungen eingebettet liegt. Die Sprache schon lehrt darüber, wenn sie körperliche Vorgänge von leiblichen unterscheidet. Der Leib als Träger, Organ und Werkzeug ist im Vernehmen des Menschen von allem, was ist, eingeschaltet, ist höherem Leben dienstbar. "Das Ganze des Leibes selbst vermag die Wirklichkeit und ihren geistigen Gehalt aufzufassen, denn es ist durch seinen Bau auf den umgebenden Raum, durch den Atem auf die Luft, durch Stand und Schritt auf die tragende Erde, durch Gefühl und inneres Geschehen auf Licht und Wärme, auf Speise und Trank bezogen -, nicht zu vergessen die 'Erkenntnis' des anderen Menschenwesens durch die geschlechtliche Vereinigung." ¹⁾ Gesagt ist: Der Leib ist imstande, nicht nur Materielles aufzufassen, sondern das in der Materie sich kundtuende Geistige zu erreichen. Die Sinne erreichen den **Gegenstand** in seiner Erscheinung und werden aufgefordert, seinen Sinngehalt zu verstehen. Deshalb sei es zum Beispiel falsch zu sagen - so deutet R. Guardini diesen Vorgang - "das Auge nehme an der Pflanze erst bloße Sinnesdaten wahr, in welche dann der Verstand den Begriff des Lebens hineinbrächte, sondern es sieht dieses Leben selbst". ²⁾ So geschehe es, daß das Auge des Menschen "lichtbezogene Gestalt" schaue, das Ohr nicht nur Töne und Geräusche, sondern "Sinngestalten" höre und die Hand nicht nur ein Werkzeug des Greifens und Kämpfens sei, "sondern auch eins des 'Begreifens', d. h. aber des Erkennens ist". ³⁾ Ähnlich beschreibt G. Siewerth diese sinnenhafte Leiblichkeit des Menschen, in der der Mensch die Natur habe: "Er ist eingeladen und in wundersamer Empfängnis **zum Leben erweckt im umhaltenden Brautzeit** des sich unendlich schenkenden Lebens aller waltenden Dinge, die in der Natur verleiblicht sind, die lichtend, tönend, duftend, wirkend sich geben und in ihr Erscheinen heraufgehen. Einen Sinnenleib haben heißt, eingeladen und erweckt sein zum Brautfest der Natur und wohnen in ihrem Gezelt." ⁴⁾

1) R. Guardini, Die Sinne und die religiöse Erkenntnis (Würzburg, 1950), S. 53/54.

2) A. a. O., S. 20.

3) A. a. O., S. 53.

4) G. Siewerth, Der Mensch und sein Leib (Einsiedeln, 1953), S. 31.

Anthropologisch gewertet ist in der Erfahrung von Wirklichkeit durch den Leib jene am bedeutsamsten, in der durch die Ausdrucksbewegungen des Leibes als Voraussetzung für personale Begegnung die Geist-Seele eines Du auf einen Menschen zu wirken vermag.¹⁾ So ist Leiblichkeit nicht nur Durchlaß des Äußeren nach dem Inneren. Im Leibe bringt der Mensch sich zum Ausdruck, stellt sich in ihm dar. Das ist nicht ein mehr oder weniger passives Geschehen, es ist vielmehr höchste Lebendigkeit und Aktivität: "daß nämlich dieses Leben in der Form des Ausdrucks geschieht; des Vollzugs von Ausdruck und der Auffassung von Ausdruck".²⁾ Gesagt ist: jeglicher Lebensvollzug des Menschen geschieht im Leibe und durch den Leib. Diese Tatsache gibt der Leibeserziehung eine unbestreitbare Wichtigkeit, da sie eine menschenbildende Funktion auszuüben hat und nie und nirgend nur "Körperschule" sein kann.

Auch die mit dem Leibe gegebene Verschiedenartigkeit der Geschlechter bestimmt das Wesen der Menschen. Wie das Auge auf Licht und Sehen ausgerichtet ist, die Hand auf Greifen und Handeln, das Ohr auf das Vernehmen von Klang und Wort, so ist auch die Geschlechtlichkeit des Leibes sinnhaltig und weist auf eine Daseinsweise und ein Verhalten des Menschen zur Welt hin. Die Differenziertheit von Mann und Frau in Wesen und Stellungnahme zur Welt und zu sich selbst veranlaßt auch die Forderung in den Richtlinien, die Eigenart und Lebensaufgabe der Geschlechter zu berücksichtigen.

J. Buytendijk - an seiner Darstellung der Verschiedenartigkeit der Geschlechter nach anthropologischen Gesichtspunkten sei zu erkennen versucht, daß die Berücksichtigung der Eigenart von Mädchen und Knaben in Erziehung und Bildung notwendig ist - sieht in der Leiblichkeit von Mann und Frau ihr Wesen je verschieden praedeterminiert, aber unter der Voraussetzung, daß diese Praedeterminierung erst durch persönliche Realisierung Bedeutung erhält.³⁾ Der durch die Begegnung der beiden Geschlechter realisierte Sinn der differenzierten Leiblichkeit darf jedoch nicht überschätzt werden, weil der freie Mensch keiner subjektiven Praedeterminierung geschlechtlichen Seins mit Naturnotwendigkeit unterstellt ist. Die geschlechtliche Anlage hat nicht nur den Zweck der Fortpflanzung; sie begründet das Wesen des Menschen tiefgreifend und weist auf einen metaphysischen Sinn. Das je verschiedene Wesen von Mann und Frau will Buytendijk daher aus den beiden Da-

1) Vgl. Der Große Herder (Freiburg, 1954), Bd. V, Spalte 1164.

2) R. Guardini, a. a. O., S. 60.

3) Vgl. Die Frau (Köln, 1953), S. 33 ff.

seins- und Verhaltensweisen menschlichen Lebens schlechthin erklärt sehen: im Menschsein als dem Sein im Modus des Sinngebens und im Modus des Sinnempfangens.¹⁾ Das will sagen: Die Situation ist ein Moment der menschlichen Welt. In ihr begegnet der Mensch "Widerständen", Materialien, die er für ein Ziel nach eigenem Plan ausnützt und verwertet. Es ist dies die "primäre menschlich- intelligible Welt", die durch das "expansiv-intentionale Bewußtsein" entworfen wird. Die sekundäre menschliche Welt ist dann gegeben, wenn der "Wider-stand", das "Angetroffene", nicht nur funktionell für ein bestimmtes Ziel verwendet wird, sondern wenn dieses Material seinen eigenen Seinswert erschließt. Das geschieht aber erst, wenn der Mensch darin verweilt, wenn es zu einem "Sein-mit-dem-andern" kommt: "dies nicht im Sinne eines vitalen Zusammenpassens gemeint, sondern als ein Sich-Anpassen, Sich-Fügen,²⁾ Sich-Stillhalten, als fragendes Lauschen und anschauendes Schauen".

Beide Seinsweisen entsprechen dem Menschsein überhaupt; dem Manne und der Frau eignet je beide Arten dieses Wertverhältnisses. In jedem Menschen sind diese zwei dynamischen Grundformen; die expansive Dynamik für eine intentionale Begegnung und die Wert entdeckende, die zum Verweilen immer neu hervorlockt. Die Welt und die Weise des Menschseins fordern diese beiden dynamischen Grundformen.

So sehr an dieser Tatsache festgehalten werden muß, so ist doch das Sein des Mannes auf die primär menschlich-intelligible Welt mehr und vornehmlicher ausgerichtet. Der Mann wird darin zum Bild vom Menschen schlechthin, "das Bild des Überwinders und Gestalters der 'widerständigen' Welt".³⁾ Dieses so geartete männliche Sein findet auch in der leiblichen Konstitution des Mannes seinen Ausdruck. Ihm entspricht empirisch das Unterwegssein, das immer erneute Auslangen nach pragmatischen Werten, das schöpferische Hervorbringen.⁴⁾

In der Frau findet Buytendijk erst die Tiefe der geschlechtlichen Differenziertheit erfahrbar, durch die Tatsache nämlich, "daß die Leiblichkeit der Frau ihr gesamtes Dasein durchdringt und bestimmt".⁵⁾ Der Frau eignet mehr die sekundäre Welt, in der sie, "an der Wurzel, am Ursprung und am

1) A. a. O., S. 239. ff.

2) A. a. O., S. 241.

3) A. a. O., S. 37.

4) Vgl. A. a. O., S. 241.

5) A. a. O., S. 101.

verborgenen Nährquell der menschlichen Wirklichkeit", ¹⁾ Werte entdeckt, bei ihnen verweilt und mit ihnen eins wird. Empirisch bekundet sich das in dem sorgenden Dasein und in rezeptiver Haltung. "In seiner höchsten Gestalt nennen wir das nicht-intentionale Dasein im konkreten Leben die erfüllte, selbstlose Liebe." ²⁾ Diese Liebe kommt in der leiblichen Erscheinung als Mütterlichkeit zum Ausdruck.

Auch J. P. Steffes sieht die Frau durch ihre Geschlechtlichkeit, durch ihr "fraulich-mütterliches Denken und Sorgen" unvergleichbar mehr beansprucht als den Mann. Sie "kreist in erster Linie um das Lebendige, und besonders im Dienst an dem personal Lebendigen ... und erwacht zur bewußt gedanklichen Erfassung des kosmischen und göttlichen Seins". ³⁾

Sehen wir das männliche Sein unter dem Aspekt der Tätigkeit und der "Weltüberwindung" und die Seinsform der Frau als die zu selbstloser Hingabe an alles Seiende bereite, eröffnen sich von hier aus Perspektiven für eine notwendige differenzierte pädagogische Haltung den Geschlechtern gegenüber. Der anthropologische Hintergrund vermag Sinn und Verpflichtung aufzudecken, die Realisierung der geschlechtlichen Eigenart schon in der Volksschule anzustreben gemäß den Forderungen der Richtlinien, in Mädchen und Knaben sowohl das zu sehen, was sie sind (Tochter und Schwester - Sohn und Bruder) als auch das, was sie in Zukunft sein werden (Mutter - Vater) (vgl. R, S. 11f).

In dem sorgenden Verweilen der Frau bei den Dingen und Geschehnissen findet sich nach J. Buytendijk immer das Element des Arbeitens, der Aktivität, und das Voranschreiten und die aktive Ausrichtung des Mannes auf Weltbeherrschung ist nicht ohne das Element des empfangenden Verweilens bei den Dingen. Darüber hinaus unterscheidet sich jede Frau in dem ihr eigentümlichen weiblichen Sosein von anderen Frauen und jeder Mann in seiner männlichen Daseinsform von anderen seines Geschlechtes. Es ist die Individualität des Einzelnen, durch die er sich von anderen unterscheidet und auf eine seinen Anlagen und Eigenschaften entsprechende Weise in der Welt und bei sich selbst ist. Diese Besonderung ist ebenfalls mit der leiblichen Erscheinungsform gegeben. Durch seine Verleiblichung ist der Mensch ein Individuum, ein Einzelner. G. Siewerth sieht im Leibe den Unterscheidungsgrund für eine geistige Substanz gegen andere, sofern diese geistige Substanz wie die des Menschen in Möglichkeit steht. Zur Tätigkeit kommt der

1) A. a. O., S. 219; 2) A. a. O., S. 242.

3) Christliche Existenz inmitten der Welt (Düsseldorf, 1947), S. 42.

Geist des Menschen erst durch "den Empfängnisgrund der Materie". Das bedeutet, "daß der Mensch auch als Geistform nur individualisiert sein kann als 'diese Seele für diesen Leib' und durch das Dasein im Leibe sich empfangend und handelnd erst in Freiheit bestimmt".¹⁾

Was jede Individualität in sich begreift, sind menschliche Wesenszüge, Anlagen, Eigenschaften; durch ihre Verschiedenartigkeit, bestimmt durch Vererbung, Umwelt, Erziehung, kommt es zu der Besonderheit jeder Erscheinungsform menschlichen Wesens in dieser lebendigen geschlossenen Einheit. Wirksames pädagogisches Verhalten wird darum wesentlich von der Kenntnis der konkreten Individualität dieses Knaben und dieses Mädchens ausgehen, darum soll die Schule um ein "stärkeres Eingehen auf die Individualität der Schüler" (vgl. R. S. 14) besorgt sein. Das aber setzt ein Erfahren menschlichen Wesens in dieser besonderen leiblichen Erscheinungsform voraus, welches Erfahren andererseits allein aus dem Wissen um Dasein und Leben des Menschen überhaupt möglich wird.

Von den verschiedenen Aspekten, unter denen die Schule die ganzheitliche Daseinsweise des Kindes berücksichtigen soll, umgreift der auf das Personsein gerichtete alle übrigen. Der Mensch ist in dieser leib-geistigen Ganzheit Person; das Geistige ist die Erscheinungsweise, in der Person existiert. Auch der Leib als Materie geht in die Einheit und Ganzheit der Person ein. Sahen wir die Achtung fordernde Würde des Menschen in seiner Gottebenbildlichkeit dargestellt, so findet in der Person die Dignität der Gottebenbildlichkeit ihren Ausdruck. "Der Mensch ist gottebenbildlich und Person aus dieser Unmittelbarkeit zu Gott."²⁾ Das Personsein ist dem Menschen mit seiner leib-geistigen Natur zu eigen geworden. Darum ist auch die Person des Kindes immer schon da, auch wenn sie sich noch nicht in verantwortlichem Selbstvollzug aktuiert, noch nicht selbständig über alle Kräfte verfügen kann und darf. In dem eigentlich Personalen steht kein Mensch unter dem andern, der Schüler nicht unter dem Lehrer. Jede Person ist für sich und sich selbst besitzend um ihrer eigenen Vollkommenheit willen. Einschneidend für den pädagogischen Bereich ist diese Beschreibung der Person: "'Person' bedeutet, daß ich in meinem Selbstsein letztlich von keiner anderen Substanz besessen werden kann, sondern mir gehöre ..., daß ich von keinem anderen gebraucht werden kann, sondern Selbstzweck bin

1) G. Siewerth, Der Mensch und sein Leib, S. 46.

2) H. Volk, Gottlebt, S. 55.

daß ich von keinem anderen durchwohnt werden kann, sondern im Verhältnis zu mir selbst mit mir allein bin; von keinem Anderen vertreten werden kann, sondern einzig bin ...".¹⁾ In Selbstsein, Selbstbesitz und Selbstzweck der Person ist ihr unbedingter Freiheitsanspruch gegeben; er wurzelt in der Selbstbestimmungsfähigkeit, in der jede Person unvertretbar allein ist,

In der leibgeistigen Ganzheit ist Person ein Aktzentrum. Das heißt: Person vermag sich frei zu verhalten, zu sich selbst, zu Gott und der Welt. Das Sich-selbstbesitzen kann gesteigert werden, wie es in der "Persönlichkeit" zum Ausdruck kommt. Zum bloßen Dasein der Person muß ihre Verwirklichung kommen. Sie muß "etwas mit sich tun; sich selbst gewinnen, sich selbst ergreifen, sich selbst verwirklichen".²⁾ Nur dann ist im vollen Sinne des Wortes der Mensch da und "existiert". Die höchste Weise der Verwirklichung geschieht in der personalen Relation zu Gott, weil dazu der Mensch von seiner Unmittelbarkeit zu Gott her bestimmt ist. Dieser mit dem Wesen des Menschen gegebene personale Bezug zu seinem Ursprung ermöglicht auch die Beziehung zu menschlichen Personen.

Die Bildungsarbeit akkuiert die Person, wenn sie die Entwicklung aller Anlagen und Fähigkeiten anregt. Es muß sogar gesagt werden: "Alle Außenweltwirkungen treffen nie unmittelbar auf die Anlagen, sondern unmittelbar auf die Personeneinheit und erst durch ihre Vermittelung auf die Anlagen".³⁾ Die Person des Kindes sieht, hört, berührt, denkt und spricht; alle Lebensäußerungen geschehen durch sie. Dieses Faktum läßt J. Goldbrunner behaupten: "Die Person rückt in den Mittelpunkt erziehlicher Tätigkeit, und der personale Bezug wird zum Kriterium der pädagogischen Fragestellung".⁴⁾ In einer Anmerkung dazu weist er auf die Notwendigkeit hin, moderne "Ganzheitserziehung" - falls sie nicht als Schlagwort mißverstanden werde - zu einer "personalen Erziehung" zu vertiefen. Es sei nämlich damit das die Ganzheit zusammenfassende Prinzip seelischen Lebens gegeben.⁵⁾ Eben das wollen die neuen Leitsätze offenbar in der Schule verwirklicht sehen: Allseitige Bildung, das ist Ganzheitserziehung, unter

1) R. Guardini, Welt und Person (Würzburg 4 1955), S. 94.

2) J. Goldbrunner, Personale Seelsorge (Freiburg, ⁴⁾ 1955), S. 12.

3) E. Lichtenstein, 'Die philosophisch-pädagogische Frage nach der Erziehbarkeit des Menschen', Der Mensch in Theologie und Pädagogik (Heidelberg, 1957), S. 33.

4) A. a. O., S. 13.

5) Vgl. A. a. O., S. 13f.

Berücksichtigung der personalen Einheit. Die Schule wird diese Aufgabe aber nur dann erfüllen, "wenn sie den Wert jeder einzelnen Kinderseele als verpflichtend anerkennt und jedes Kind in der Einmaligkeit des Personseins ernst nimmt" (R. S. 11). Es verpflichtet sowohl die essentielle, unzerstörbare Personalität in der Ganzheit des menschlichen Wesens als auch das Akthafte an ihr, das das Sein zur Entfaltung drängt.

c) Beanspruchung aller Kräfte und Anlagen im Bildungsvorgang der Schule

Als die erste Aufgabe, die die ministeriellen Erlasse der Volksschule stellen, kann gesehen werden: "Stätte der Menschenbildung" zu sein und in ihr durch Achtung der Person eines jeden Kindes in seiner leib-geistigen Wirklichkeit zu erkennen, welche Mittel und Wege zur Entfaltung und Vervollkommenung personalen Lebens führen können. Die Proklamierung der Volksschule als "Stätte der Menschenbildung" mit der Forderung der Bildung des ganzen Menschen hält F. Römer ebenfalls für die wesentlichen Merkmale der neuen Richtlinien, "die sie von früheren grundlegend unterscheidet".¹⁾

Es ist dennoch der Schule damit nicht etwas ganz und gar Neues aufgetragen so wenig wie mit der Aufgabe, "auf der Grundlage abendländischen Kulturgutes" zu bilden. Es muß vielmehr als eine Anknüpfung an die "Eigenform der Schule" verstanden werden, als eine Erinnerung daran, "daß ihr ursprünglicher abendländischer Auftrag der der Erfüllung der 'Muße' ist, des Raumes freier Menschenbildung, der nicht von äußerlicher Betriebsamkeit und Massendisziplin, sondern von immer geistiger Tätigkeit erfüllt ist".²⁾

Der Vollzug allseitiger Bildung in der Volksschule sucht diesem Auftrag zu entsprechen. Der Raum freier Bildung ist nicht schon durch Schulneubauten mit noch so viel Licht und Sonne gegeben, neue Schulen, Schulgarten und Wald sind äußere Bedingungen und haben dienende Funktion. Die eigentliche atmosphärebildende Kraft haben "das tägliche Miteinander von Lehrer und Schülern" und die "Gemeinschaft des Helfens, Dienens und gegenseitigen Erziehens" (R. S. 14). Im Helfen und Dienen manifestiert sich die Achtung vor der Würde der Person; und im Miteinander von Lehrer und Schülern wird die Solidarität hinsichtlich des einzigartigen Personwertes offenbar, da es Unter- oder Überordnung im engen Sinne ausschließt. In solchen personalen Begegnungen bildet sich ein freies Klima, in dem das Aufgenommen- und

1) 'Zur musischen Bildung' Volksschule heute, S. 547.

2) E. Lichtenstein, Die Schule im Wandel der Gesellschaft (Ratingen, 1957), S. 49.

Geborgensein mit der Offenheit und Bereitschaft zu selbstvergessenem Dasein und Tun korrespondieren. Das ist der freie Raum, der die Voraussetzung für wahrhaft geistige Tätigkeit ist. Wie er in der Schule realisiert werden kann, läßt sich beispielhaft am Anfangsunterricht aufzeigen.

Schon am ersten Schultag soll das Kind in diese von Zwang und starrer Unterordnung freie Sphäre treten; denn bis zum letzten Tage seiner Schulzeit gibt es darin keinen Lebens- und Arbeitsbereich, in welchem es anders denn als "Person" da ist und agiert. Wenn bejaht werden kann, "daß jede Erziehung hinzielen müßte auf die Weckung des keimhaft angelegten personalen Lebens, auf seine Förderung und Entfaltung", ¹⁾ dann wird die Bedeutsamkeit folgender Bestimmung für den Anfangsunterricht in der Volksschule durchsichtig: "Der Eintritt des Kindes in den neuen Lebenskreis soll sich ohne Bruch vollziehen, so daß die Frische und Ursprünglichkeit seiner Aussagen gewahrt, die Fragefreudigkeit und der Mitteilungsdrang gepflegt und die besondere Aktivität und Spontaneität dieser Altersstufe aufgefangen und fruchtbar gemacht werden können" (R. S. 22). In keiner Zeit des Schulalters ist die Gefahr so groß wie beim Schuleintritt, durch "Massendisziplin" den "Klassenverband" herzustellen und alles personale Verhalten grundsätzlich und von vornherein zu unterbinden.

Zweierlei ist pädagogisch zu bewältigen: Hinter aller ursprünglicher Lebendigkeit in der ganzheitlichen Reaktionsweise findet sich die Person des Kindes in ihrem Anspruch auf Anerkennung ihres Daseins und Soseins, ihr Angelegtsein auf Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit. Diese Eigenwirklichkeit des Kindes gilt es zu sehen und - was noch mehr ist - sie aufzunehmen in einer Weise, die sie ganz sie selbst sein läßt und nicht nur eine Nummer unter vielen anderen, die vertauschbar und verfügbar sind. Eine so totale Bejahung geschieht durch ständige Bereitschaft des Lehrenden, den "Aussagen" und "Mitteilungen" des Schülers zuzuhören, sie wichtig zu nehmen und seine Fragen ernst zu beantworten. In der "Frische und Ursprünglichkeit seiner Aussagen", in "Fragefreude" und "Mitteilungsdrang" wird die Person des Kindes resonant, denn "sie (die Person) denkt mit dem Verstande, sieht durch das Auge, berührt mit der Hand" ²⁾; und sie äußert sich andererseits in aller Aktivität und Spontaneität seiner leibgeistigen Natur. Wird das personale Element dieser Äußerungen vom Pädagogen aufgenommen und be-

1) J. Goldbrunner, Personale Seelsorge, S. 108.

2) A. a. O., S. 6.

antwortet, ist damit der Raum geschaffen, in dem der Schüler sich den Bildungseinwirkungen in Freiheit öffnet. Das ist notwendig, denn der "Anspruch und Anruf der 'Person des Kindes' ergeht nur in einem geistigen Raum, in dem es keine naturhafte Nötigung, sondern nur den Wissensimpuls aus Freiheit und die freie Übernahme des Gesollten gibt".¹⁾

Damit ist aber schon die Erfüllung einer zweiten Aufgabe angebahnt, die sich für personale Erziehung im Anfangsunterricht - freilich auch die ganze Schulzeit hindurch - stellt: "das Kind durch freundlichen Umgang und durch Erziehung zur Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft in die neue Gemeinschaft einzugliedern" (R. S. 22). War das Erste die Weckung und Pflege personalen Lebens, so geht es hier um Hinführung zu verantwortlichem Handeln, um die Aufgabe des Menschen schlechthin, seine ganze Natur personal zu durchdringen".²⁾ Die Eingliederung in die Gemeinschaftsordnung, das Sehend-werden für die Rechte und Bedürfnisse der Mitschüler erfordert auch eine Disziplin, eine erhebliche Einschränkung der Autonomie eines jeden Kindes. Sie unterscheidet sich von der "Massendisziplin", indem sie von der Person des Kindes einsichtig und frei vollzogen und zur Selbst-Disziplin geführt werden kann. Es ist dieses eine erste Eingliederung in die gegebenen Seinsordnungen überhaupt. Den Anstoß dazu gibt die personale, das heißt aber auch liebende Zuwendung des Lehrenden zum Schüler; dieser beantwortet sie in ebenfalls vertrauender und liebender Hinwendung zum Lehrenden in der wachen Bereitschaft, aufzunehmen und zu empfangen, was ihm von der nun völlig bejahten Autorität an Wahrheit vermittelt wird.

Liebende weil personale Relation zwischen Lehrendem und Lernendem verhindert den "Bruch", den die Nichtbeachtung der Personalität des Kindes zur Folge haben würde, da das Kind beim Schuleintritt noch ganz in und aus dieser liebenden Bejahung lebt. Andererseits öffnet sie das Tor für alles echte Lernen in dem "mehr steckt als bloße intellektuelle Aneignung, nämlich das Hineinwachsen in eine geistige Wirklichkeit, die der Lernende, rein intellektuell betrachtet, noch gar nicht fassen kann, die aber dennoch zugänglich und betretbar wird" a u f G r u n d der liebenden Identifizierung mit dem Lehrenden."³⁾ Das eben soll sich im Anfangsunterricht der Volksschule ereignen: in "freundlichem Umgang" - in ihm geschieht die nicht sentiment-

1) G. Siewerth, *Metaphysik der Kindheit* (Einsiedeln. 1957), S. 22.

2) J. Goldbrunner a. a. O., S. 5.

3) J. Pieper, *Weistum - Dichtung - Sakrament* (München, 1954), S. 147.

tales aber liebende Begegnung - vollzieht sich "der Eintritt des Kindes in den neuen Lebenskreis ohne Bruch", und der "Übergang zum geordneten und planvollen Bildungserwerb" ist vorbereitet (vgl. R. S. 22).

Der Anruf der Person des Kindes und die gleichzeitig erfolgende Einführung in geistige Wirklichkeit setzt völlig zweckfreies pädagogisches Handeln voraus. Nichts soll (zunächst!) nach außen hin erreicht werden. Wenn später Stundenziele und Jahresleistungen angestrebt und erreicht werden müssen, sind Nutzeffekt und Zweckdienlichkeit in ihnen dem Bildungsmoment nachgeordnet. Darum sehen die Richtlinien von der bisher gültigen Bestimmung ab, "daß die Kinder am Ende des ersten Schuljahres in der Lage sein sollen, fremde Texte zusammenhängend zu lesen", und sie verfügen: "Das erste und zweite Schuljahr sollten als Arbeitseinheit gesehen und geplant werden" (R. S. 23).

Die moderne industrielle Gesellschaft erschwert der Schule ihre Aufgabe, primär Stätte der Menschenbildung zu sein. Ihre Anforderungen stehen dieser "nutzlosen" und nicht pragmatischen Seite der Erziehung oft entgegen und also auch der Forderung, die Schule "Lebensform" sein zu lassen, "ihr ein Menschenbild vorzuordnen, das nicht durch die Brauchbarkeit und Einsetzbarkeit des Menschen für spezielle Zwecke bestimmt ist, sondern durch die Sorge für die Erhaltung der menschlichen Personalität und Selbständigkeit, für die Weckung der Kräfte des Gewissens, des verantwortlichen Urteils und der Mitmenschlichkeit".¹⁾ Der die Schule bedrohende Absolutheitsanspruch von Berufs- und Wirtschaftsleben mag andererseits im pädagogischen Bereich zur ernststen Besinnung auf den ursprünglichen Auftrag der Schule, "Raum freier Menschenbildung" zu sein, geführt haben. Die Richtlinien lassen in allen ihren Grundforderungen dieses Menschenbild, das nicht durch die Brauchbarkeit und Einsetzbarkeit des Menschen für spezielle Zwecke bestimmt ist, wiedererkennen.

Bedeutungsvoll ist in diesem Zusammenhang die von der Leibeserziehung erwartete ganzheitliche Bildungswirkung. Leibeserziehung ist als "wesentlicher und unentbehrlicher Teil der Gesamterziehung" (R. S. 186) zu betrachten. "Sie ist gleichwertig mit den anderen Schulfächern ... und wendet sich nicht nur an den Körper, sondern an den ganzen Menschen" (R. S. 93). Die Übung der Schulwettkämpfe "muß sich mit den geistigen Zielen der Schule in Einklang halten" (R. S. 92) und zum Bewußtsein bringen, "daß der Persön-

1) E. Lichtenstein, Die Schule im Wandel der Gesellschaft, S. 49.

lichkeitswert eines Menschen nicht durch den Erfolg an sich bedingt ist, sondern durch erfolgreiches und soziales Handeln unter Achtung und Würdigung des Mitmenschen" (R. S. 97). Es erstaunt nicht, wenn die so ausgerichtete Leibeserziehung mit "Musikerziehung", "Bildnerischem Gestalten", "Nadelarbeit" und "Schreiben" zur "Musischen Bildung" gezählt wird. Das ist berechtigt, denn "das Musische ist integrierender Bestandteil der Gesamtheit aller Bildungsbestrebungen der Volksschule".¹⁾ Die Aufgabe der Leibeserziehung als musische Bildung wird erhellt, wenn mit O. Haase musisches Leben wie alles Leben als ein Wechsel von Nehmen und Geben, Einatmen und Ausatmen, Eindruck und Ausdruck verstanden wird. "Wenn wir so alles Leben im Bilde des Wechselspiels zwischen Eindruck und Ausdruck verstehen, dann ist das musische Leben die Konkordanz von beiden, die coincidentia oppositorum.²⁾ Impression und Expression sind in ihm gleichwertige Entscheidungen."

Die Ziele und Aufgaben, die der Leibeserziehung gestellt sind, nötigen, den Leib als Organ dieses Wechselspiels zwischen Eindruck und Ausdruck zu respektieren, als das Werkzeug, in Bewegung und Spiel einerseits auf sinnfällige Weise geistiger Gehalte innezuwerden und sich andererseits in ihnen darzuleben. Damit ist der Mensch in seiner personalen Ganzheit und Einheit auch in den Mittelpunkt der Leibeserziehung gerückt. "Gesundheit, Leistungskraft, eine elastisch-aufrechte Haltung und freie Bewegungsfähigkeit sind die äußerlich sichtbaren Ziele dieser Erziehung" (R. S. 86); sie sind Erscheinungsform der inneren Wirkung, durch die "Willenskraft" und "Zielstrebigkeit", "Selbstbeherrschung" und die Tugenden des Gemeinschaftslebens (Vgl. R. S. 86 u. 94f) geweckt und gefördert werden. Die sportliche Leistung erfährt entsprechende Bewertung. Sie "ist nicht Endzweck, sondern Mittel der Konstitutionsverbesserung und in Verbindung mit den übrigen Fächern ein wertvolles Mittel der Charaktererziehung" (R. S. 94). Die Einseitigkeit sensationeller sportlicher Leistung ist damit abgewehrt, und dem sportlichen Können wird kein von der geistigen Person abgelöster Eigenwert zuerkannt. Der Leib aber wird ernst genommen und seiner Gesundheit und Pflege große Bedeutung beigemessen. In sportlichen Übungen entfalten sich die leiblichen Kräfte unter gleichzeitiger Beanspruchung der geistig-seelischen. Wie immer "die im Werk und der Handlung entfaltete Leiblichkeit den Men-

1) F. Römer, Volksschule heute, S. 548.

2) 'Musisches Leben', Unsere Schule, Hg. A. Grimme, (. Jahrg. (Hannover, 1951), S. 7.

schen als erinnernden, erfahrenden und entwerfenden Denker enthüllt" ¹⁾, so auch in den für die Leibeserziehung vorgesehenen Bewegungsübungen mannigfaltiger Art. G. Siewerth sieht in den Worten, die das Denken selbst ausdrücken, wie "Vernehmen, Erfassen, Begreifen, Erfinden, Empfinden (Ent- oder Entgegenfinden), Erfahren, Vorstellen, Verstehen, Lesen, Ausdeuten, Durchgehen, Durchnehmen" einen Hinweis auf die "geistdurchwaltete Leiblichkeit" ²⁾, da alle diese Worte "dem handelnden Weltbezug entnommen sind".

Die besondere Akzentuierung der Bewegungsbildung innerhalb der Leibeserziehung kommt diesem Ineinander von Geistigkeit und Leiblichkeit nach, verhilft "Handeln" und "Denken" zu einer dem Menschen gemäßen Entsprechung. Freie Bewegungsfähigkeit, Weckung und Pflege des rhythmischen Empfindens, bewegungsreiche Spiele sind die Forderungen, die die "Bewegungsschule" in den "Blickpunkt neuzeitlicher Leibeserziehung" stellen (Vgl. R. S. 86, 94, 98). Zu der Hervorhebung der Bewegungsgestaltung und des rhythmischen Prinzips als eines ihrer Hauptfaktoren wird erklärt: Mit der Bewegungsbildung soll "einer einseitigen physiologisch-hygienisch bestimmten (d. h. vorwiegend auf Körperbildung zielenden) Übungsweise, die allein vom Gesichtspunkt des 'Ausgleichs' ausgeht, gewehrt werden. Andererseits soll die körperliche Leistung im ausschließlichen Sinne der gekonnten Übung, also eine vordringlich vom Übungsstoff her gesehene Übungsweise, die Leibeserziehung nicht in die Fertigkeitsvermittlung allein zurückdrängen." ³⁾ Die besondere Wirkung der Bewegungsbildung ist demnach negativ definiert: es werden ein einseitiger durch "Körperbildung" intendierter Ausgleich und die auf bloße Fertigkeitsvermittlung zielende Leibesübungen verhindert. Das schließt die von der Bewegungserziehung erwartete positive Wirkung mit ein: sie erstrebt die harmonische Entfaltung des leiblich-geistigen Seins und ist darin frei von Zwecken; "Leistung und Übungsfertigkeit" bringt sie als "selbstverständlichen Gewinn" mit sich (vgl. R. S. 86).

Mit der Zweckfreiheit der Leibeserziehung verbindet sich die Freude. "Leibesübungen bringen Freude und Frohsinn. Sie sollen dem Jugendlichen während der Schulzeit zur Lebensgewohnheit werden, damit er auch als Erwachsener beim freigewählten Sport immer wieder Erholung, neue Lebens-

1) G. Siewerth, Der Mensch und sein Leib, S. 37.

2) A. a. O., S. 38.

3) J. Heuser u. G. Spolm, 'Leibeserziehung in der Volksschule', Volksschule heute, S. 594.

kraft und Lebensfreude findet" (R. S. 95). Was aber verursacht die Freude in der Leibeserziehung? Denn "Freude hat notwendig ein 'Worüber'; man kann sich nicht 'absolut' freuen, nicht um der bloßen Freude willen ... Dies Haben und Zuteilwerden des Guten ist das Erste; die Freude ist das Zweite." Wird "Freude" verstanden als "spirituelle Freude des Herzens und Geistes" und als "das Entzücken der sinnlichen Natur", ¹⁾ muß ihr Beweggrund in der Leibeserziehung ein "Gut" sein, das in dem Zusammenschwingen von geistigem Können und der Bewegungsfähigkeit des Leibes liegt. Die Freude hat ihren Grund also in der Bildungswirkung, die aus der allseitigen Beanspruchung des Menschen folgt.

Vollendete Ganzheitsbildung geschieht im Spiel, da es alle Grundformen der Bewegung zur Anwendung bringt. Der Stoffplan für die Leibeserziehung in der Volksschule nimmt das Spiel in besonderer Weise auf und läßt vermuten, "daß hier das Wesen der Leibeserziehung selbst ausgesprochen wird". ²⁾ Demzufolge müßte sich im Spiel das in der Leibeserziehung überhaupt Gemeinte verwirklichen; die sich in Impression und Expression vollziehende harmonische Entfaltung aller menschlichen Amlagen, zweckfrei und in Freude. In der Tat sind heute die bildende Kräfte des Spiels wiedererkannt, so daß im Spiel der wesentliche Anspruch, den die Richtlinien nicht nur an die Leibeserziehung, sondern an die Schule als "Stätte der Menschenbildung" stellen, realisierbar erscheint. "Im Spiele schwingt sich der Mensch ganz aus, ohne nach einem bestimmten Gegenstand auszugreifen, ohne sich um ein festes Ziel zu bemühen. Es ist vielmehr so, daß der Mensch selbst im Spiel ergriffen wird von etwas ihn Umspielendem und Bewegendem, darin er beglückt seinen Kräften freien Lauf lassen kann, gleichsam in einer tätigen Ruhe ...". ³⁾ "Sich ausschwingen" und "ergriffen werden von etwas" ist jene Konkordanz von Ausdruck und Eindruck, die wir als Vollzug musischen Lebens erkannten. Das Spiel geschieht nicht um eines Zieles willen und darum auch ohne Anstrengung; in der "Tätigkeit um des Tätigseins willen" ereignet sich Verwirklichung "einer Ursehnsucht des Menschen nach der unbehinderten, freien, beschwingten Harmonie zwischen Seele und Leib". ⁴⁾ Der Grund für die Erfahrung von Beglückung und Freude im Spiel wird gese-

1) J. Pieper, Glück und Kontemplation (München, 1957), S. 44 f.

2) J. Heuser u. G. Spolm, a. a. O., S. 603.

3) Der Große Herder, Bd. X, Sp. 443/444, ohne Angabe des Verfassers.

4) H. Rahner, Der spielende Mensch (Einsiedeln, 1954), S. 12.

hen in der "in Geste oder Ton oder Wortgefüge hineingeformten Vorwegnahme jener Harmonie zwischen Seele und Leib auf Gott hin, die wir Himmel nennen", ¹⁾ weil zur harmonischen Entfaltung die Hinordnung auf Gott als beglückende Sinnerfüllung menschlichen Lebens gehört.

Das Kind steht dem Erleben im Spiel am nächsten. Es spielt ohne Zweck und will sich nur in Bewegungen, Handlungen und Worten darleben und wird so "seines Wesens mächtig". Mit Selbstvergessenheit werden die einfachsten Reigen und Kreisspiele mit ungezählte Male sich wiederholenden Refrains ausgeführt. Nichts mühsam Gewolltes kann solche Ausdauer und Versunkenheit bewirken. Das Spiel des Kindes ist "zweckfrei sich ausströmendes, von der eigenen Fülle Besitz ergreifendes Leben, sinnvoll eben in seinem reinen Dasein. Und es ist schön, wenn man es (das Kind) ruhig gewähren läßt, wenn kein pädagogischer Aufklärer Absichten hineinträgt und es unnatürlich macht". ²⁾ Die durch nichts voll zu ersetzenden bildenden Kräfte im Spiel fordern Raum für den ganzen Spielbereich im Lehrplan der Schule. Es ist kein Luxus, wenn die Pflege von Reigen, Tanz und Spielen aller Art nicht nur gelegentlich geübt, sondern sorglich gepflegt werden. Ungezwungen und froh erlebt das Kind im Mitspielen sein Personsein, indem es, einem Urtrieb folgend, in Geste und Bewegung vollziehen kann, was es aus seinem Innersten selbst will: eine seelisch-leibliche Betätigung als Ausdruck seines inneren Könnens, ein "'Einspielen' des Geistes auf seine Leibwerdung hin, das im Biologischen die schöngeformte, körperbildende Übung ist". ³⁾

In Spiel und Bewegung wird auch die Eigenart der Geschlechter offenbar. Die Richtlinien lassen die wesentlichen Unterschiede in der Leibbesserziehung der Knaben und der Mädchen erkennen, wenn sie die Weckung und Pflege des rhythmischen Empfindens und die Bewegungsbildung der Mädchen in Aufgabenstellung und Stoffauswahl anders realisiert sehen wollen als die der Knaben. Andererseits werden der natürliche Wetteifer in den Wettspielen und die sportliche Leistung - wenn auch nicht als Endzweck - in der Leibbesserziehung der Knaben mehr berücksichtigt. Die verschiedenen Weisen sich zu bewegen und sich in das Spiel der Bewegungen hineinzubegeben, bestimmen die Wahl der Spiele.

1) A. a. O., S. 12-13.

2) R. Guardini, Vom Geist der Liturgie (Freiburg, 18 1953), S. 99.

3) H. Rahner a. a. O., S. 11.

Zur Ausbildung der Fähigkeiten des Mädchens in der Leibeserziehung ist gesagt: "Behebung seiner Mängel, Pflege seiner Begabung und die seelischen Erlebnisse, die aus froher Spielgemeinschaft erwachsen. Die Weckung und Pflege des rhythmischen Empfindens, Auslösung schöpferisch-gestaltender Kräfte hat die gesamte Lehrweise der Leibeserziehung der Mädchen zu durchdringen" (R. S. 86). Das Durchdringensein des weiblichen Wesens von seiner Leiblichkeit verlangt solche Bewegungsübungen, die das Ineinander von seelischen und leiblichen Geschehen gewähren lassen, wie es hier gefordert ist. In Tanz, Reigen und Spiel der Mädchen kommt die weibliche Dynamik als fließende, nicht auf ein Ziel oder Endpunkt gerichtete zum Ausdruck. Das entspricht dem weiblichen In-der-Welt-sein; das mehr verweilende Sich-verhalten führt in der Bewegung zu einem spielenden "Mit-etwas-Umgehen".¹⁾ Es kommt zu Bewegungen, "die durch einen fließenden Verlauf gekennzeichnet sind und die sich rhythmisch wiederholen, bis sie durch äußere Umstände oder das innere Ermatten des Bewegungsdranges ein Ende finden."²⁾

Die typisch andere Bewegungsart des Knaben und ihre entsprechende Beanspruchung hat in dieser Anweisung für Leibeserziehung ihren Ausdruck gefunden: "Dem natürlichen Wettstreit der Schüler sind angemessene Aufgaben zu stellen. Übertriebener Ehrgeiz ist zu dämpfen. Ritterlichkeit und faires Verhalten im Wettkampf sind wertvoller als Sieg um jeden Preis" (R. S. 100). Die intentionale Richtung männlichen Wesens auf Überwindung von Widerstand prägt schon Bewegungsübung und Spielweise der Knaben. "Ausdrückliche Gerichtetheit auf einen Endpunkt oder das Voranschreiten Schritt für Schritt"³⁾ darf als das Charakteristische für Knabenspiele und den Grund für den natürlichen Wettstreit in allen Kampfspielen innerhalb der Leibeserziehung gesehen werden.

Die Weise sich zu bewegen und zu spielen muß also als äußeres und inneres Geschehen betrachtet werden, und nicht die verschiedene Körperkonstitution der beiden Geschlechter begründet allein die Differenziertheit ihrer Bewegungen und Handlungen. Die vom Personenzentrum her bestimmte Innerlichkeit und Weltbegegnung stellt sich in männlicher und weiblicher Rhythmik auch in der Leibeserziehung verschiedenartig dar. Bewegung und

1) Vgl. J. Buytendijk, Die Frau S. 233.

2) A. a. O., S. 234.

3) A. a. O., S. 234.

Spiel vermögen daher über die je andersartigen Interessenbereiche und Weltbegegnung der Knaben und Mädchen Auskunft zu geben. Die Berücksichtigung der Eigenart der Geschlechter wird in ihnen als unabweisbar pädagogische Forderung besonders deutlich und vermag für die ganze Breite des pädagogischen Feldes zu verpflichten.

Das Ernstnehmen der personalen leibseelischen Ganzheit und Individualität des Kindes äußert sich auch eindringlich in folgender Aufforderung: "Auch körperbehinderte Kinder sind nicht vom Unterricht auszuschließen, sondern zur Teilnahme heranzuziehen und weitgehend in ihrer Bewegungssicherheit zu fördern ... Ängstliche und stille Kinder erfordern erhöhte Geduld" (R, S. 92). Das Wissen um den ungeminderten Personwert dieser konkreten Individualität und ihr unabdingbares Recht auf bestmögliche Entfaltung ist Beweggrund dieser Forderung, da Person die leibgeistige Ganzheit des Kindes mit allen ihren Anlagen, auch den individuellen und zufälligen, umfaßt. "Körperbehindert" sagt dennoch aus, daß ein Teil des Gesamtorganismus nicht vom geistigen Aktzentrum der Person durchherrscht wird; und Ängstlichkeit und Scheu sind Mangel geistiger Durchwallung des seelischen Bereiches. Das pädagogische Bemühen soll auf Überwindung dieser Behinderungen durch Bewegungsübungen gerichtet sein, indem es in Bewegung und Spiel die Person aktuiert und das "Körperliche", so weit nur möglich, "verleiblicht" und seelische Störungen durch die Freude des erlebten Könnens in geistiger Leibbeherrschung beseitigt. Jegliche Nützlichkeits- und Leistungsprinzipien sind von vornherein ausgeschaltet, weil das zu Erreichende verschlossen liegt und daher nicht normativ angestrebt werden kann. Nur die aus spontanem inneren Drang erfolgende Bewegung vermag zu entfalten, was noch ruht und nicht absoluten organischen Störungen unterliegt. Das Spiel bietet dazu die geeignetste Gelegenheit. Was E. Hengstenberg für die Pädagogik am geschädigten Kinde überhaupt fordert, gilt auch für das Bemühen um das körperbehinderte und ängstliche und stille Kind: "Man muß an solchen heilen Stellen seiner Psychophysis, wo es noch spielfähig ist, ansetzen und von da aus die gesamte Persönlichkeit zu integrieren suchen, indem man möglichst die noch verschlossenen Bereiche seiner Innenwelt an die lebendigen Keimpunkte anschließt".¹⁾

Diese letzte Anweisung der Richtlinien macht in besonderer Weise ernst mit dem Anspruch der Volksschule, Stätte der Menschenbildung zu sein, weil

1) E. Hengstenberg, 'Der Dienst am geschädigten Kinde', Kath. Frauenbildung (Paderborn, 1952), Nr. 2, S. 104.

sie äußere Bildungserfolge und Nutzwerte ausschließt und den Personwert allein zum Maßstab und Grund dafür erhebt, allseitige Bildung zu intendieren und den Menschen um seiner selbst willen zu vervollkommen.

§ 2 Wissen und geistige Bildung

a) "Wirklichkeitsnahes und gegenwartsbezogenes Wissen"

Gemäß der Würde der geistigen Person als dem Einheitspunkt der leib-seelischen Ganzheit des Menschen erhält die intellektuelle Bildung ihre besondere Stellung und Aufgabe im Lehrplan. Die Weise, in der sie sich vollzieht, entspricht dem leibhaftigen Dasein des Menschen in der Welt.

Die Aufgabe der geistigen Bildung ist wie folgt bestimmt: "Die Volksschule ... vermittelt ein wirklichkeitsnahes, gegenwartsbezogenes Wissen und ein weithin selbständig erworbenes, auf praktische Anwendung gerichtetes Können" (R, S. 9). Die Bedeutung von "Wirklichkeit" und "Gegenwart" und ihre Zuordnung zur menschlichen Vernunft erklären die geforderte Bezo-genheit des Wissens auf die Wirklichkeit und Gegenwart. Die "übergreifenden religiösen und geistigen, sittlichen und sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungen" sind allgemein gefaßt die Wirklichkeiten, die in der Volksschule dem Kinde begegnen und aus denen es sein Wissen schöpfen soll (Vgl. R, S. 11). Gegenwartsbezogen ist dieses Wissen dann, wenn der Inhalt der Unterrichtsarbeit zunächst bestimmt wird "von dem Leben in Familien, Nachbarschaft und Schule und von dem Tagesgeschehen mit seinen besonderen Ereignissen" und später von "weiteren Bereichen des Lebens und der Welt" (vgl. R, S. 12). Von Bedeutung ist es, daß die Wissensvermittlung mit dem auf praktische Anwendung gerichteten Können zusammen genannt wird und darum wohl auch in der Unterrichtspraxis Wissen und Können zusammen angestrebt werden soll.

Der Weg zur Erlangung des Wissens wird ebenfalls durch Zusammenhang von Wissen und Können bestimmt und ist daher so beschrieben: "Die Schule des Volkes muß sich vom abstrakten Buchwissen lösen, dem praktischen Schaffen breiten Raum gewähren, durch tätigen Umgang mit den Dingen zu klaren Anschauungen und Erkenntnissen verhelfen und durch das Erlebnis des eigenen Tuns zu erfahrenen Wahrheiten führen, Denken und Tun stehen in

ihr in fruchtbarer Wechselwirkung" (R. S. 10). Das unterrichtliche Bemühen rückt die Lebenswirklichkeiten des Kindes, seine heimatliche Welt mit ihren Dingen und Geschehnissen, so in das Gesichtsfeld des Kindes, daß sie erlebt und mitvollzogen werden und dadurch ihren geistigen Gehalt erkennen und wissen lassen.

"Am Beispiel des einzelnen Gegenstandes, den der Schüler wirklich erfaßt, vermittelt die Schule grundlegende Einsichten" (R. S. 13). Die gegenständliche Welt ist also der Weg zur Wahrheitserkenntnis. "Abstraktes Buchwissen" ist den Kindern unerschlossene Wirklichkeit, da ihm die vorausliegende lebendige Erfahrung, die unmittelbare Anschauung, fehlt. Die fruchtbare Wechselwirkung ist demnach so zu sehen: einerseits folgt das Können dem Wissen, das Tun dem Erkennen, und andererseits führen der tätige Umgang mit den Dingen und das Erlebnis dieses Tuns zu Erkenntnissen und Wahrheiten. Es birgt sich hinter dieser Forderung nicht nur ein methodisches Anliegen, das der kindlichen Psyche gerecht werden und über Anschauungen, Vorstellungen und Abstraktionen zu Erkenntnissen geführt wissen will. Sie spricht vielmehr eine allgemein gültige Weise menschlichen Reagierens und Agierens aus, die die leibgeistige Ganzheit des Menschen zur Voraussetzung hat.

Tätiger Umgang mit den Dingen ist nicht der einzige Weg, der zur geistigen Bildung führen soll; und das Wissen wird nicht nur als sachliche Kenntnisnahme verstanden, der stets das praktische Tun folgen müsse. "Besinnliches Verweilen bei den einfachen Dingen und Geschehnissen des Alltags entbindet die inneren Kräfte des Kindes" (R. S. 10). Wie aber vollzieht sich Besinnliches Verweilen mit dieser innebleibenden Wirkung? In welchem Zusammenhang steht es mit Denken, Erkennen und Einsicht? Es wird ihm "zweckgebundene Sachlichkeit" gegenübergestellt. Im Gegensatz zur inneren Wirkung von besinnlichem Verweilen ist der Zweck, der Nutzeffekt, gesehen, der durch das sachliche Wissen erreicht wird. Aber "zweckgebundene Sachlichkeit und das besinnliche Verweilen stehen in einer fruchtbaren Spannung" (R. S. 10). Diese Polarität erinnert an das Erziehungsziel, das einerseits eine allseitige Menschenbildung und andererseits ein Wissen und Können für Arbeit und Beruf anstrebt. In der "Frucht" dieser Spannung ist das Erziehungsziel erreicht: "Diese (die fruchtbare Spannung) gibt die Möglichkeit, Arbeitsgesinnung zu wecken, zur Bildung des Gemüts und zur Wahrung der personalen Eigenart zu verhelfen, zur Lebenstüchtigkeit und zur Lebenstiefe zu führen" (R. S. 10).

Alle diese Gegenüberstellungen, wie praktisches Schaffen und erfahrene Wahrheiten, Tun und Denken, der einzelne Gegenstand und grundlegende Einsichten, besinnliches Verweilen und zweckgebundene Sachlichkeit - sie fordern auf, in aller geistigen Bildung der Volksschule der leibgeistigen Struktur des Menschen gerecht zu werden. Die Richtlinien von 1921/22 waren von den Leitmotiven "vom Kinde aus" und "Arbeitsschule" geprägt. Verspricht dieser andere und neue Aspekt einer allseitigen Bildung auch in der geistigen Bildung und durch sie einen anderen oder tiefergreifenden Einfluß auf Unterricht und Erziehung? Welche entscheidenden Bildungselemente könnten dazu beitragen?

- b) Die geistige Kraft des Menschen, Wirklichkeit zu fassen,
als Voraussetzung für jegliche Bildung

Wissenschaftsvermittlung ist nur wegen der Weltoffenheit der Person möglich. Person ist offen für die Inhaltlichkeit eines Gegenüber; sie verlangt nach dem, was außerhalb ihrer selbst liegt, und ist darum in dauernder Bereitschaft zur Hinbewegung auf ein ihr Begegnendes. In diesem Sinne sind auch alle Anlagen des Menschen bedürftig, sind "alle irgendwie für die volle Entwicklung des Menschen entscheidenden Anlagen 'weltoffen' ... ergänzungsbedürftig durch begegnende geistige Gehalte." ¹⁾ Da alle Außenwelteinwirkungen unmittelbar auf die Person und nur über diese auf die Anlagen treffen, muß die Personseinheit Durchlaß für diese geistigen Gehalte sein. Die Ergänzungsbedürftigkeit des Menschen gründet in dem Akthaften seines Personseins, das darauf angelegt ist, etwas mit sich zu tun, sich selbst zu gewinnen, zu ergreifen, das heißt aber auch zu "existieren" und darin der Entwicklungsfähigkeit der Anlagen zu entsprechen. Entwicklungsfähig sein bedeutet: in der Möglichkeit stehen und in ihr auf eigene Verwirklichung angelegt sein. Die Dynamik darin ist das Leben als ein zielgerichtetes Geschehen. Aber: "Ich kann nicht ich selbst werden, wenn ich mich nicht hingebe an das, was ich nicht bin, an den Gegenstand. Leben ist immer 'Etwas Leben'. ... Ich kann mich selbst lebend nur verwirklichen, wenn ich über mich hinausgehe zu dem, was ich nicht bin; zum Seienden mir gegenüber: zu den Dingen, zu den Menschen, zu den Ideen, zu den Werken und Aufgaben". ²⁾

1) E. Lichtenstein, Der Mensch in Theologie u. Pädagogik, S. 29.

2) R. Guardini, Grundlegung der Bildungslehre (Würzburg, 1955), S. 12.

Ist die erste Bedingung für die Vermittlung von Wissen die Weltoffenheit und Ergänzungsbedürftigkeit des Menschen und sein auf Verwirklichung und darum auf einen Gegenstand gerichteter Lebensimpuls, so liegt die zweite im **Gegenstand**, in den geistigen Gehalten. Es muß eine Entsprechung in der gegenständlichen Welt zur leibgeistigen Einheit des Menschen vorliegen, weil die Objekte "nicht wie Nährstoffe wirken, die eine bereitstehende Organisation sich nur zu assimilieren hätte." ¹⁾ Der Weltoffenheit oder "Empfängnisbereitschaft" des Menschen muß eine "Zeugungskraft und Überzeugungskraft des Geistigen" entgegenkommen, so daß die "geistigen Gehalte ... durch ihre Sachlichkeit und Gültigkeit eine eigene Formkraft besitzen und mit ihrer Aufnahme in den seelischen Zusammenhang selbst strukturgehend wirken. Sie können es gerade nur, wenn ihre widerständige Objektivität und ihr überindividueller Gültigkeitsanspruch gewahrt bleibt". ²⁾

Wirklichkeitsnahes und gegenwartsbezogenes Wissen würde also aus der strukturgebenden Formkraft der widerständigen Objektivität geworden sein. Oder anders gesagt: Wirklichkeit und Gegenwart haben der Vernunft objektiv - gültige Gehalte vermittelt, die den Menschen zu einem Wissenden machen und ihm eine wesengemäße Form verleihen. Eine genauere Betrachtung der Inhalte von "Wirklichkeit" und "Gegenwart" dürften den inneren Vorgang, der sich bei der Begegnung mit ihnen ereignet, verdeutlichen.

Wirklichkeit sind alle Objekte, ist das, was 'entgegen-steht', ist die gegenständliche Seinswelt, ist "der Inbegriff des vom Denken unabhängigen Seins". ³⁾ Alle Dinge und Ordnungen der Welt sind in diesem Sinn Wirklichkeit. Jegliches Seiende aber hat Beziehung ⁴⁾ zum erkennenden Geist, welche Beziehung sich im Erkennen verwirklicht. Früher ist die Beziehung alles "Wirklichen" zum erkennenden Geist Gottes als die Beziehung zum erkennenden menschlichen Geist. Auf den schöpferisch erkennenden göttlichen Geist sind alle seienden Dinge rückbezogen, insofern sie durch Gottes schöpferisches Erkennen sind, was sie sind, das heißt sie haben ihr Vorbild in Gottes erkennendem Geist. Darin sind die Dinge wahr. "Wahrheit im eigentlichen Sinne also kann von einem dinglich Wirklichen insofern ausgesagt werden, als die innere Gestalt dieses Wirklichen einer Ur-Form nachge-

1) E. Lichtenstein, a. a. O., S. 37.

2) A. a. O.

3) Vgl. J. Pieper, Die Wirklichkeit und das Gute (München, 1949), S. 11/12.

4) Vgl. J. Pieper, Wahrheit der Dinge (München, 1947), S. 35.

bildet ist, die in einem schöpferisch erkennenden Geiste wohnt". ¹⁾ Darin findet sich ausgesagt, daß das Erkennen Gottes schöpferisch ist und daß aus der Erkenntnis Gottes die Dinge ihren Ursprung genommen haben. Durch das schöpferische Erkennen Gottes haben sie ihr Wesensgestalt, ihr Sosein, durch Gottes schöpferischen Willen ihr Dasein, ihre Existenz. Die Bedeutung dieser Lehre für die Bildungsarbeit erhellt Thomas von Aquin mehr noch durch folgende Aussagen: "Die Dinge sind mehr in Gott als Gott in den Dingen ... Weil alles, was von Gott geschaffen ist, in ihm als Erkanntes wohnt, so folgt, ²⁾ daß alle geschaffenen Dinge selbst in ihm eigentlich göttliches Leben sind". Wo in Bildungs- und Erziehungsarbeit abendländisches Kulturgut Grundlage ist und tradiert werden soll, ist diese "klassisch-abendländische Lehre" ³⁾ nicht übergebar und bietet das theologische Fundament für folgende anthropologische Lehre: Die Wahrheit, die in den Dingen und den Ordnungen der Welt insgesamt ruht, ist - da sie zuvor in Gottes schöpferischer Erkenntnis hell und offenbar ist - dem menschlich erkennenden Geist erreichbar. Menschliche Erkenntnis formt die Urbilder, die Leben im Geiste Gottes haben, nach, und das intelligible Bild der Seinswirklichkeiten prägt sich dem Geist des Menschen ein "wie das Siegel dem Wachs". ⁴⁾ Indem die Schüler den "übergreifenden Ordnungen" konfrontiert werden, kann der Endpunkt das Erkennen der Wahrheit sein und darin Wesen und Sinn der geordneten und geschichteten Welt aufleuchten lassen. Da alle geschaffenen Dinge im göttlichen Geiste Leben haben, "wird der universal blickende und erkennende Geist (des Menschen), in tiefer Ehrfurcht vor der lichten geheimnisvollen Seinstiefe stehen, auch in etwa noch vom göttlichen Urgrunde her berührt und geformt, soweit dieser sich im Dasein der Welt und ihrer Ordnungen schöpferisch zu erkennen gibt". ⁵⁾ Hier wird offenbar, daß die Wahrung der "widerständigen Objektivität und ihr überindividueller Gültigkeitsanspruch" ⁶⁾ eine notwendige Voraussetzung ist, wenn solche Berührung und bildende Formung in der Begeg-

1) A. a. O., S. 43.

2) (Ver. I, 8, 3ad 3. I, 18, 4) zitiert a. a. O., S. 45.

3) Vgl. a. a. O., S. 47.

4) J. Pieper, Die Wirklichkeit und das Gute, S. 30.

5) J. P. Steffes, Christliche Existenz inmitten der Welt, S. 153.

6) Vgl. E. Lichtenstein, Der Mensch in Theologie und Pädagogik, S. 37.

nung mit der Seinswirklichkeit statthaben soll. Die Frucht ist wirklichkeitsnahes Wissen, da es übereinstimmt mit dem, wie es sich im Kosmos tatsächlich verhält, mit den Ordnungen, die allem Denken schon vorausliegen.

Es geschieht im Unterrichtsleben der Schule auch die Konfrontation mit den artifiziellen Dingen, die durch schöpferisch menschliches Erkennen entstanden und in den Kulturgütern übermittelt sind. Es findet sich auch in ihnen Wahrheit, und es leuchtet in der Begegnung mit ihnen etwas vom Sinn der Welt auf, wenn die Sache oder das Urbild erkannt wird, das aus dem Geiste des Künstlers stammt und im Kunstwerk Gestalt angenommen hat. Immer aber weisen die Kunstwerke über den Künstler hinaus, weil keines von ihnen seinem Bildner die volle Existenz verdankt. "Existieren" ist anderes und mehr, als so oder so geartet sein. Existenzsetzung eines Wesens kann nur durch den schlechthin Seienden geschehen, dessen Wesen es ist, zugleich actus purus zu sein und an dessen Sein alle existierenden Dinge entflammt sind.¹⁾ So vermögen die Kulturgüter und alle Wirklichkeiten nicht nur zur Teilhabe an den Gehalten und zum Sinn der Welt zu führen, sondern auch zur staunenden Begegnung mit dem Mysterium des Seins.

Wirklichkeitsnahes Wissen soll in der Volksschule auch gegenwartsbezogen sein, so daß die zweite Eigenschaft zur ersten hinzukommt. Die "Gegenwart" oder die "Gegenwartsbezogenheit" bestimmt die Auswahl der Wirklichkeiten, des Bildungsgutes also. Das Leben in dieser bestimmten Zeit und des Ortes wird nach seinem Sinn und seiner Wahrheit befragt; in Leben und Ereignissen der Familie, Nachbarschaft, Schule, der Umwelt und Welt, manifestieren sich Sinn und Ordnung des Kosmos schlechthin.

Was veranlaßt, wirklichkeitsnahes, gegenwartsbezogenes Wissen zusammen mit einem auf praktische Anwendung gerichtetes Können zu fordern? "Alles Sollen gründet im Sein. Die Wirklichkeit ist das Fundament des Ethischen".²⁾ Praktisches Können ist immer auch sittliches Tun; es ist sowohl Selbstverwirklichung als auch praktisches Schaffen nach außen. Behauptet wird, daß nur aus dem vorhergehenden Vernehmen der Wahrheit in den wirklichen Dingen die Vernunft "praktisch" werden kann und das Wollen und Wirken, "sachgerecht" oder "wirklichkeitsnah" zu bestimmen vermag. "Jede Erziehung verläßt sich immer auch darauf, daß einsichtig erkannte Wahrheit, daß überzeugt empfundener Wert Konsequenzen für das eigene Sein und Ver-

1) J. Pieper, 'Thomas von Aquin' (Vorlesung, Münster 1957/58).

2) J. Pieper, Die Wirklichkeit und das Gute, S. 11.

halten einschließt... daß Einsicht und Wissen den Menschen, der einsieht und weiß, verändert, daß er nicht mehr so bleiben kann, wie er war." ¹⁾ Das ist die pädagogische Bedeutung der These: Alles Sollen gründet im Sein, und die Wirklichkeit ist das Fundament des Ethischen. Indem der Sinn der Welt erkannt und bejaht wird, erfolgt auch die Einordnung dieses Sinnes sowohl in bezug auf das eigene Dasein als auch auf das Mitschaffen an den Ordnungen und Gütern der Welt.

Weil der Lebensvollzug des Menschen in Wechselwirkung von Ein- und Ausatmen, Eindruck und Ausdruck, geschieht, so auch wirkt praktisches Schaffen im Werk auf das Erkennen des Menschen zurück. Darum führt in der Schule der Weg zum Wissen über das "praktische Schaffen" und den "tätigen Umgang mit den "Dingen" (Vgl. R. S. 10). 'Was dein Verstand und deine Vernunft gewinnen sollen, ist etwas, das sich nicht mit wissenschaftlichen Werkzeugen messen oder handhaben läßt, sondern das von der Kraft vernunftgemäßer Einsicht erfaßt sein will, die aus dem aufsteigt, was deine Augen sehen und deine Hände berühren". ²⁾ Nicht nur wird im praktischen Können dem Erkannten Gestalt gegeben; tätiger Umgang mit den Dingen läßt auch zu tieferen, klaren Erkenntnissen gelangen. Werkzeuge, mit deren Hilfe der Mensch Einsichten gewinnt, sind seine Sinne; sie drängen zum Tun nach außen und vermitteln klare Anschauungen, von denen Erkenntnisse ihren Ausgang nehmen. G. Siewerth bestätigt diese Funktion der Sinne im Prozeß des Erkennens, wenn er sagt, "daß die geistige Vernehmungskraft der Vernunft in der Vergegenwärtigung des Seienden oder der Dinge durch die äußeren Sinne ins Vernehmen kommt, wie umgekehrt die Sinne in ihrem Gewahren für die Vernunft das Wirkliche vermitteln". ³⁾ Durch Einschaltung der Sinne, ihrer Ausdrucks- und Eindrucksfähigkeit, werden die Wahrheiten "erlebt", weil sie tiefinnerlich und ganzheitlich ergreifen und in das eigene personale Leben rücken.

Am Beispiel des einzelnen Gegenstandes schon sollen die Schüler grundlegende Einsichten gewinnen. Die Richtlinien warnen vor "Anhäufung von Stoffen" (vgl. R. S. 13). "Bildungshäufung" wird immer als Gefahrenquelle für eine Ver-bildung der "Vernehmungskraft des Geistes" betrachtet. ⁴⁾ Es

1) E. Lichtenstein, Der Mensch in Theologie und Pädagogik, S. 38.

2) J. Maritain, Erziehung am Scheidewege, S. 143.

3) Die Sinne und das Wort (Düsseldorf, 1956), S. 5.

4) Vgl. a. a. O., S. 28.

genügen deshalb einzelne Objekte, weil das Wesen der Dinge universal ist und über die äußere Erscheinung des einzelnen und individuellen Gegenstandes hinausgreift, und weil der Mensch in seinem Erkennen dieses universale Wesen zu erreichen vermag. Es erweise sich schon "in jeglicher Einzelerkenntnis" die "dem Geiste wesenseigentümliche Fähigkeit zum Ganzen", "da das Licht, wodurch das Einzelne geistig erkennbar wird, das gleiche Licht ist, das auch das Universum durchtränkt".¹⁾ Um das Gewahren dieses Lichtes geht es zuerst und vor allem in der geistigen Bildung der Volksschule. Erstrebt wird ein Wissen um den Zusammenhang der "Welt im Ganzen", welches allein Bildungswissen genannt werden kann und worin sich Volksschulbildung nicht von der Bildung der Höheren Schulen zu unterscheiden brauchte. Denn "Bildung geht auf das Ganze; gebildet ist, wer weiß, wie es sich mit der Welt im Ganzen verhält, Bildung betrifft den ganzen Menschen, sofern er capax universi ist, sofern er das Allgesamt der seienden Dinge zu fassen vermag".²⁾

Besinnliches Verweilen bei den einfachen Dingen und Geschehnissen (vgl. R, S. 10) ist die Weise, in der solchem Bildungswissen Raum gegeben wird, weil es eigene Aktivität ausschaltet und, in Bereitschaft zu empfangen, schweigend auf ein Gegenüber blicken läßt. Neben der angespannten Aktivität, die die Sinne einschaltet um durch Tun zum intelligiblen Gehalt alles Wirklichen vorzudringen, gibt es im menschlichen Erkennen auch die rein empfangende Haltung. Sie wird als die eigentlich menschliche Möglichkeit bezeichnet, wenngleich sie das Menschliche übersteige.³⁾ Auch J. Maritain bewertet sie als das "Menschlichste im Menschen", das größeren Wert hat als die Arbeit. Allseitige Erziehung ver helfe dazu. Anmerkend behauptet er, daß Kinder "ärmerer Klassen" sich ihr gegenüber nicht weniger aufgeschlossen und begierig verhalten als die der wohlhabenden. Der Wert dieser liebenden Versenkung liege in der Ausweitung der "inneren Kräfte durch die Freude an den Früchten von Wissen und Schönheit".⁴⁾ Auch die Richtlinien sprechen von der Entbindung der inneren Kräfte durch besinnliches Verweilen. Sowie wenig wie analysiert werden kann, woran der Geist in liebender Versenkung teilhat, ebensowenig kann die Wirkung dieser Teilhabe hinreichend beschrieben werden. Die Freude aber kündigt von ihr und jenes beschwingte praktische

1) J. Pieper, Wahrheit der Dinge, S. 96.

2) J. Pieper, Muße und Kult (München, 1949), S. 42/43.

3) Vgl. a. a. O., S. 27

4) J. Maritain, Erziehung am Scheidewege, S. 112.

Tun, in dem - zwar in "zweckgebundener Sachlichkeit" - die freigewordenen Kräfte zur Darstellung drängen. Die Person ist dabei in den Akt gesetzt, weil jegliche Einsicht zu personalem Verhalten bewegt und Arbeitsgesinnung, Bildung des Gemüts, Lebenstüchtigkeit und Lebenstiefe zur Folge hat. Eben das aber ist die Frucht der Spannung zwischen besinnlichem Verweilen und zweckgebundener Sachlichkeit (Vgl. R, S. 10).

c) Bildende Begegnung mit Lebenswirklichkeiten im Unterricht

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Volksschule vollzieht sich vornehmlich im Lehren, in der Form des Unterrichtens. Die gegenständliche Welt ist im Vorgang des Lehrens das Bildungsmittel, das zu Wahrheiten und Einsichten in Lebens- und Weltordnung führt und also Mittel zur geistigen Formung des Kindes ist (Formalbildung). Gleichzeitig - im selben Prozeß - werden auch Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die für das Leben ausrüsten (Materialbildung).

Formale und materiale Bildung sind nur auf Grund der Entwicklungsfähigkeit im Kinde möglich. Alle Anweisungen für den Unterricht der Volksschule setzen sie nicht nur voraus, sondern bestimmen, daß der neue Wissenserwerb an Fragefreude und Mitteilungsdrang, an geistige Entwicklungsfähigkeit und an die vorhandenen und zum Ausdruck drängenden gestalten den Kräfte anknüpfe. Den Anlagen entspricht das "Erkennenwollen", das jedem Lernen vorausliegt. Das Erkennenwollen aber begründet den Vorrang der intellektuellen Bildung der Volksschule. "Das Lernen selbst ist zuerst ein Erkennen, sowohl bei den Dingen als auch bei den Sachverhalten und Fertigkeiten", ¹⁾ darum wird der Unterricht vom Erkenntnisvorgang gestaltet sein.

Das Heimatprinzip gibt dem Bildungsgut der Volksschule die Gegenwartsbezogenheit, Heimatbezogenheit "ist mitbestimmend für die Auswahl und Anordnung des Bildungsgutes"; die Volksschule als Heimatschule hilft dem Kinde, sich vom Wurzelboden "der Heimat aus die Welt zu erschliessen, sich dem Fernen zu nähern und mit dem Fremden vertraut zu werden" (R, S. 29). Es darf daraus nicht geschlossen werden, daß Heimatkunde und Heimaterziehung nur wegen ihrer Anschaulichkeit, ihrer didaktisch-methodischen Brauchbarkeit, bedeutsam sind. Von größerer Bedeutung sind ihre erziehlichen Werte. "Sie (die Heimat) ist das ehrwürdige Gefäß aller geistigen Tradition. Brauch

1) J. Esterhues, Didaktik (Paderborn, 1948), S. 31.

und Sitte, Volkstum und Sprache, Vaterlandsliebe und nationaler Sinn, Sittlichkeit und Glaube werden von ihm weitergegeben".¹⁾ Wirklichkeiten also tradiert heimatkundlicher Unterricht, die zwar von der "Gegenwart" ausgehen, aber universales Wissen erschließen. Die Zeugungskraft und Überzeugungskraft der Wahrheiten ist um so größer, da sie in der heimatlichen Umwelt gelebt und erlebt werden. Zugleich erleichtert die Heimatbezogenheit die "Beschränkung auf das Wesentliche und Fruchtbare", die ermöglichen soll, am Beispiel des einzelnen Gegenstandes grundlegende Einsichten zu vermitteln (vgl. R. S. 12/13).

Wegen ihrer Objektivität sind die heimatlichen Lebenswirklichkeiten "Ausgangs- und Vergleichspunkt und bleibende Mitte der Bildungsarbeit", und "Heimatbezogenheit" gilt als "Unterrichtsgrundsatz auf allen Stufen der Volksschule" (vgl. R. S. 29). F. X. Eggersdorfer sieht aber nicht im Heimatlichen und Ererbten die letzte inhaltliche Norm des Unterrichts, weil der erkennende Geist um der Vollständigkeit seines "Weltbildes willen über das Heimatliche" hinausdränge und das Heimatliche unter Umständen gar als irrig und falsch erkannt und verlassen werden müsse. "Im Wahrheitsprinzip hat also der Unterricht eine letzte inhaltliche Norm".²⁾ Heimatliche Orientierung ist jedoch unentbehrlicher Weg und Hilfe bei der Gewinnung von klaren Erkenntnissen und hat darum wertvolle dienende Funktion. Das eigentliche Tor zu den intelligiblen Wirklichkeiten ist in der Volksschule die muttersprachliche Bildung, da sie den "Zugang zu der in Sprache und Dichtung geformten Geistes- und Gemütswelt" öffnet und dazu befähigt, "am geistigen Leben eines Volkes teilzunehmen". In ihrem Dienst steht "jeglicher Unterricht, wenn er anschauliches Denken pflegt, durch tätigen Umgang mit den Dingen und Sachen zu echten Erkenntnissen leitet, den Wirklichkeitssinn weckt und festigt, nach geistiger Klarheit strebt und zu innerer Wahrhaftigkeit anleitet" (R. S. 23). Die Volksschule als "Muttersprachschule" soll also über Schauen, Tun und Erleben zu klaren Einsichten in den wirklichen Sachverhalt der Welt führen; sie vermögen als formende Kräfte den inneren Habitus des Menschen zu verändern. Darum kann behauptet werden, daß die Volksschule als "Schule der Muttersprache" ihren "humanistischen Auftrag" erfüllt und auf diese Weise zur "Existenzerhellung" und "Existenzbewältigung zu führen vermag, was als "Bildung des Menschen" einfachhin gilt.³⁾

1) Jugendbildung (München, ⁵ 1950), S. 218. 2) A. a. O., S. 522.

3) W. Rest, 'Muttersprachliche Bildung als humanistische Bildung', Sprache - Wissen - Bildung (Köln, 1957), S. 57 u. 74.

Von der Dichtung vor allem wird erwartet, daß sie durch Erschließung von Sinngehalten zur "vollen Wirklichkeit des Lebens" hinführe, "Lebensmut und Lebensfreude" gebe, "Ehrfurcht vor Gott und Achtung vor den Mitmenschen" wecke (vgl. R. S. 27f). Im Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr (Aschendorff) findet sich eine nach Inhalt und Sprache wertvolle kleine Erzählung von Peter Rosegger "Der Vogelsprache kund". In ihr bietet der Dichter ein feinsinniges Beispiel dafür, wie Kinder aus gegenwartsbezogenem Geschehen zu den Wahrheiten in den Dingen, zum objektiv Gültigen geleitet werden können. Andererseits ist die Erzählung ein lebendiger und anschaulicher Lesestoff, der die Schüler einer Klasse an Wirklichkeiten des Lebens heranführt. Unter diesem Gesichtspunkt sei sie kurz ausgewertet und an ihr die Konsequenz aufgewiesen, die die Forderung nach wirklichkeitsnahem und gegenwartsbezogenem Wissen für den faktischen Bildungsvollzug mit sich führt.

Der alte Naz, die Hauptfigur der Erzählung, weiß den Kindern viel von Blumen, Bäumen, Wasser, Steinen und Tieren zu berichten, da er sie oft belausche, wie er zu sagen pflegt, und ihre Sprache verstehe; und just sein rechtes Ohr, auf dem er schwerhörig sei, habe diese Gabe. Knaben führen ihn eines Tages zum Vogelfanghäuschen an den Bacheschen. Dort aber flattert ein gefangenes, "herziges Rotkehlchen" angstvoll zwitschernd. "Muß ich doch wissen, warum du gar so lustig bist!" Mit diesen Worten legt Naz das rechte Ohr an das Häuschen, lauscht eine Weile, die Knaben auch zur Stille auffordernd und gibt dann das Schicksal des Rotkehlchens kund, das es ihm geklagt habe: Sein Weibchen sitze daheim auf dem Nest bei den Jungen. Es aber sei ausgeflogen, Körner und Käfer zu suchen, um seine Leute zu speisen. Nun müßten sie verhungern und verderben. Daraufhin verlangen die Kinder: "Auslassen, auslassen!"

Die Einführung in den Gehalt der Lesestoffe soll auf eine Gliederung gerichtet sein (R. S. 27). Sie kann für diese Erzählung den Weg aufweisen, den die Schüler über Erfahrung eines Geschehnisses, Erkennen einer Wahrheit zum spontanen Wollen und Tur innerlich mitvollziehen:

Als e r s t e s wird das Rotkehlchen so in das Blickfeld der Kinder gerückt, daß sie es nicht wie ein willkürliches Objekt ihrer Abenteuerlust betrachten, sondern als einen Vogel mit Recht auf Eigendasein und Freiheit. Sie gewahren die Eigenwirklichkeit des Rotkehlchens, indem sie, wie die Knaben in der Erzählung, in die Stille und das Hinhorchen des schwerhörigen Naz hineingezogen werden.

Wie sich - z w e i t e n s - in dem Ruf der Knaben in der Erzählung "Auslassen, auslassen!" zeigt, daß sie die "Vogelsprache" verstanden haben, so auch sollen die Schüler erkennen: Der Vogel braucht die Freiheit, um leben zu können. Die Sprache des Rotkehlchens ist verstanden als die Sprache der Wirklichkeit, als "Seinssprache" überhaupt, weil etwas von der intelligiblen Wirklichkeit des Singvogels aufgefaßt wurde.

Der Erkenntnis des Vogeldaseins, dem Einswerden mit dem eigentlich Gemeinten dieser Wirklichkeit, folgt d r i t t e n s spontan die Ausrichtung des Wollens und Tuns: Ja, der Vogel soll seine Freiheit haben.

Der beschriebene Weg vom Schauen bis zur Auffassung des Sachverhaltes der Begebenheit entspricht den Grundzügen, die einen bildenden Unterricht gestalten.¹⁾ Interessiertes Kenntnisnehmen, Betrachten, Besinnen und Erleben sind immer das erste (empirischer Grundzug). Ihm folgt das verstehende Durchdringen der erfahrenen Weltwirklichkeit, die Einsicht in eine Ordnung, in Lebensbeziehungen, in Ursachen und Wirkungen, nicht zuletzt die Hinordnung von allem auf den Menschen (rationaler Grundzug). Schließlich führen Erfahrung und Erkennen zur Frucht der Wahrheit, deren höchste die innere Formung ist, die sich im seinsgerechten Tun kundgibt, ein zweiter Gewinn ist der Besitz von Wissen, der "auf praktische Anwendung gerichtetes Können" ermöglicht (technischer Grundzug).

Wie der schwerhörige Naz den Knaben Wegweiser ist und ihnen hilft, Herz und Sinn auf Bäume, Blumen, Tiere und alles, was ist, auszurichten, ähnlich muß der bildende Unterricht Stützen und Hilfen bieten. "Eine besondere Bedeutung kommt dem guten Vorlesen durch den Lehrer zu. Die Kinder müssen zum echten Hören, d. h. zum tätigen Schweigen erzogen werden", so bestimmen die Richtlinien R. S. 27) und bestätigen, daß Hören sich nur in Schweigen und Stille vollziehen kann und dennoch im schweigenden Zuhören angespannte innere Aktivität geschieht, "sich im Erkennen einzig durch das Wirkliche bestimmen zu lassen ... sich selbst zum Schweigen und zur Unsichtbarkeit und dadurch zum Vernehmenkönnen zu zwingen".²⁾ Trotz Bejahung einer gewissen Aktivitätspädagogik ist schweigendes Zuhören im schulischen Unterricht eine nicht abzuweisende Voraussetzung für eigentliche Bildungswirkung. Spontaneität, Selbsttätigkeit und Aktivität werde in moderner Unterrichtspädagogik oft falsch verstanden, so urteilt die "Ge-

1) Vgl. J. Esterhues, Didaktik, S. 47 - 63.

2) J. Pieper, Die Wirklichkeit und das Gute, S. 40.

schichte der Erziehung und Bildung"; sie seien nur als äußeres Tun aufgefaßt, "das nicht selten nur vorgetäuschte geistige Arbeit ist". ¹⁾ Eine gewisse "Schwerhörigkeit" für die Reize der Außenwelt und eine zuchtvolle Beherrschtheit selbstischer Interessen in bezug auf die entgegenstehende Welt - "Un-sichtbarkeit" also - müßte der Unterricht lehren und üben, wenn "gehört" und verstanden werden soll. Das Hören aber ist ein Verweilen bei den Dingen, ein Mit-sein mit ihnen, das den Tierfreund in Roseggers Erzählung aus Blöken, Bellen, und Zwitschern mehr verstehen läßt als andere und ihn zur Klage veranlaßt: "Wenn die Menschen wüßten, was der Zugochs oder der Kettenhund oder andere über sie sprächen! Zum Herzabdrücken wär's!"

Nicht selten wird eingewandt, daß den Kindern der tiefere Blick auf das Wesen der Dinge wohl kaum gegeben sei. F. H. Eggersdorfer sieht die schauende Vertiefung als die "eigentümliche Geisteshaltung für das produktive Denken" an, dieser Vorzug gelte allerdings nur für den reifen und reg-samen Geist. Er macht dann aber eine Einschränkung: Es bleibe verborgen, inwieweit auch der unreife, werdende Mensch, "auf Grund einer anschau-lichen Darstellung in das Geistige einzudringen" vermöge, bis er imstande sei, seine Denkschritte zu äußern. ²⁾ Man könnte fragen: Wird der werdende Mensch, wenn er seinen Denkprozeß mitteilen kann, auch imstande sein zu unterscheiden, was davon er jetzt in voller Bewußtheit erfahren und was ihm aus der Erinnerung zuteil wurde? G. Siewerth hält die Erinnerung an das aus der Schaukraft der Kindheit stammende "kindhaft Einfältige" allgemein für möglich. Nach der Erkenntnisweise und Schaukraft des Kindes fragend, kommt er zu der Meinung, daß es dem Kinde eigen ist, "im Raume des Ur-sprungs vieler wesentlicher Dinge innezuwerden, die überhaupt nicht zum Ausdruck drängen, weil sie nicht als 'persönliche, bewußte Mitteilung' da sind, sondern als Grundgefüge des Seins und Daseins die Lebensgründe ruhe-voll erfüllen". ³⁾ Schauen und geistiges Erstaunen, reines Vernehmen und Erkennen von Wahrheit - das sonst mittelbar ist - sind im Kinde noch unge-schieden und identisch. ⁴⁾ Der Erzieher und Lehrer wird dem zustimmen, wenn er mit Schülern, um Wirklichkeitserkenntnis bemüht, die Atmosphäre des besinnlichen Verweilens" erlebte, in der Kinder in hingegebenem Schau-1) J. v. d. Driesch und J. Esterhues, Bd. I, S. 42.

2) Jugendbildung, S. 179.

3) Metaphysik der Kindheit, S. 32/33.

4) A. a. O., S. 34.

en und Staunen von ihrer geistigen Schaukraft etwas gewahren ließen. Auch dem Erwachsenen werden im Anschauen Erkenntnisse zuteil, deren Inhalt er nicht adäquat wiederzugeben vermag, etwa, wenn ihm das Staunenswerte des Existierens der seienden Dinge aufgeht, etwas von dem Entflammtsein ihrer Existenz, ihres bloßen Daseins, am göttlichen Urgrund. Warum sollte das Kind nicht auch für einen Augenblick staunend ergriffen werden, zum Beispiel von dem Dasein des Rotkehlchens, und daß es überhaupt das Rotkehlchen gibt und die Bäume, die Blumen, die Steine und das Wasser - ohne dieses Erleben zum Ausdruck bringen zu können? Darin aber wäre die Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts und die der geistigen Bildung der Volksschule erfüllt; zur vollen Wirklichkeit des Lebens hinzuführen, zur Lebensfreude, zur Ehrfurcht vor Gott und Achtung vor den Mitmenschen. Erfüllt ist sie durch die Freude an der Existenz, die J. Maritain für eine auszubildende Grundveranlagung des Menschen hält, weil sie beschwingt und mühelos das eigene personale Dasein im rechten Verhältnis zum Schöpfer und der Schöpfungsordnung leben und seinsgerecht gestalten läßt.¹⁾

In der geistigen Bildung finden sich jene zwei Grundverhaltensweisen des Menschen wirksam, die wir mit F. J. Buytendijk als das "Verweilen bei etwas" und das "Unterwegssein" auf ein geplantes Ziel hin erkannten. Die erste ist im Erkennen das besinnliche Verweilen bei den Dingen, sie zweckfrei als "mit-seiend im menschlichen Dasein" erfahrend; die zweite tendiert ein bestimmtes Wissen von Dingen der Welt, das pragmatisch auswertbar ist. Dem Knaben liegt beim Wissenserwerb mehr "eine Welt, bei der man nicht verweilt", sondern "Funktionswerte" entdeckt; während vom Mädchen das Gegenständliche der Welt nicht "als Widerstand, sondern als Qualität und Gestalt, als Eigen-Wert erfahren wird".²⁾ Geistige Bildung in der Volksschule wird beide Verhaltensweisen beanspruchen, da sie zusammen in jedem Menschen vorhanden sind und nur zusammen als zwei Möglichkeiten des einen menschlichen Intellektes geistige Bildung voll ermöglichen. Dennoch zeigt sich auch hier die Notwendigkeit des differenzierten Unterrichtes, da die Interessen der beiden Geschlechter von der Vielzahl der Bildungsgüter verschieden auswählen lassen und nur so in der Bildungswirkung zu dem notwendig anders gearteten Verhalten der Knaben und der Mädchen zu sich

1) Erziehung am Scheidewege, S. 54.

2) Vgl. F. J. J. Buytendijk, Die Frau, S. 243ff.

selbst und zur Welt zur Folge haben kann. Die pädagogischen Anweisungen für Volksschulen berücksichtigen das:

Inhalt und Gestaltung des Unterrichtes für Knaben kommen dem "Interesse des Jungen für technische Dinge" und "seiner Freude am eigentätigen Prüfen und Versuchen" entgegen. Die Sachbezüge aus Physik, Chemie, Biologie und Werkarbeit sind in Bildungseinheiten zusammenzufassen. "Genaueres Beobachten" und werkgerechtes Denken" werden geübt (vgl. R, S. 48 und 54). Es lassen sich diese und ähnliche Forderungen auf viele Fächer anwenden. - Die Mädchenerziehung weckt und fördert die geistigen Formkräfte und pflegt dabei den Sinn für Familienleben, für gesunde und schöne Kleidung (Vgl. R, S. 48). In der Nadelarbeit "werden Hand und Auge geübt, Denken und Urteilsfähigkeit geschult, die gestaltenden Kräfte des Mädchens, sein Form und Farbensinn gebildet" (R, S. 58/59).

Beide Geschlechter wollen "erkennen", um tätig sein zu können, und beide verlangen danach, zu schauen, zu verweilen; das Verlangen entspricht den geistigen Fähigkeiten des Gestaltens und Planens einerseits und des Verweilens und des Seins mit den Dingen andererseits. Die geistige Bildung der Volksschule führt zur Realisierung beider menschlichen Möglichkeiten, wenn sie die den Mädchen und Knaben jeweils angemessenen Objekte zu wählen weiß. An ihnen und durch sie vollzieht sich dann im praktischen Erkennen auch das ruhende Schauen, und aus dem Verweilen führen sie zur sorgenden Gestaltung. Beide Erkenntnisweisen führen zu "wirklichkeitsnahem und gegenwartsbezogenem Wissen".

§ 3 Pflege und Übung der Entscheidungsfähigkeit und Eigentätigkeit

a) "Selbständigkeit" und "Selbsttätigkeit" in der Arbeit der Schule

Wenn für die geistige Bildung die Wechselwirkung von Denken und Tun, besinnlichem Verweilen und zweckgebundener Sachlichkeit gefordert wird, sind Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler als anzustrebende Fähigkeiten mitzudenken. Erkennen ist schon Eigentätigkeit der Person, die der Lehrende nicht für den Lernenden vollziehen kann; und das dem Erkennen folgende Tun ist nur dann wahrhaft menschliches Verhalten, wenn es aus dem freien personalen Grund seinen Ursprung nimmt. So erkennen wir in der Respektierung der Freiheit - sie entspricht der Würdigung der Person - die Aufforderung, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler zu pflegen und mehr und mehr heraufzuführen.

Selbständigkeit und Selbsttätigkeit korrespondieren miteinander, wie die Bestimmungen über die Bildungsformen in der Volksschule es zum Ausdruck bringen: "Nur durch unausgesetztes Bemühen, sich Arbeitstechniken und Lösungsmethoden so zu eigen zu machen, daß er sie sinnvoll anzuwenden vermag, kann der Schüler zur Selbständigkeit gelangen und die Fähigkeit der Selbstbildung erwerben" (R. S. 13). Es handelt sich in der Selbsttätigkeit nicht nur um manuelle Geschicklichkeit, sondern mehr um Denkfähigkeit, die allgemein-gültige "Techniken" und "Methoden" in konkreten Situationen anzuwenden vermag, allgemein geltende Ordnungen und Sachverhalte in Einzelfällen zu verwirklichen. Durch Übung solcher Selbsttätigkeit wird eine innere, geistige Selbständigkeit erreicht, die eine personale Selbstbestimmung und so auch Selbstbildung ermöglicht. Der Weg zur Selbstbildung ist demnach Einübung in den rechten Gebrauch der Freiheit sowohl in äußerer Tätigkeit als auch in Auseinandersetzung mit geistigen Wirklichkeiten.

So erklärt sich auch die Unterrichtsweise: Die beiden Aufgaben der Schule, "volle Entfaltung der kindlichen Eigenart" und das Hineinbilden in die "übergreifenden religiösen und geistigen, sittlichen und sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungen", sollen so miteinander verbunden werden, daß in unterrichtlicher Arbeit "das Kind seine Kräfte in freier Tätigkeit entwickeln kann" (R. S. 11). Die beiden Aufgaben werden damit genau gesehen zu einer: Freie Entfaltung der personalen Kräfte des Kindes durch das Bildungsgut. Die Einführung in die Lebensordnungen - sie sind Inhalt der Bildungsgüter - steht also nicht unverbunden neben der Aufgabe, die kindlichen Kräfte in freier, das ist in selbständiger Tätigkeit zu entwickeln. Die freie Tätigkeit ist höchster Ausdruck dafür, daß die Schule zuerst Stätte allseitiger Menschenbildung ist.

Die Unterrichtsweise soll die "natürlichen Arbeits- und Umgangsformen des täglichen Lebens" pflegen; das aber verbietet "starre Unterordnung und bloßes Nebeneinander der Schüler" (R. S. 10). "Natürlich" sind Haltung und Tun des Menschen, wenn sie einer inneren Zustimmung entsprechen und in Freiheit übernommen werden. Äußere Arbeits- und Umgangsformen erweisen sich dann als übereinstimmend mit eigener Willensrichtung.

Für den abschließenden Unterricht der Volksschule, der "die Brücke von der Schule zum Leben" sein soll, wird noch akzentuierter die Berücksichtigung von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit im Unterricht gefordert; aufgelockerte Gruppenarbeit, förderndes Unterrichtsgespräch, "nicht nur Arbeit hinter verschlossenen Türen, sondern nach außen gewandte Tätigkeit" sind

äußere Bedingungen. In ihnen wird "die Abrichtung in jeder Form" abgelehnt, um "die Bildungsarbeit der Klasse bewußt auf stärkere Freiwilligkeit und Selbständigkeit des Schülers einzustellen" (R. S. 105). Selbständige und freiwillige Arbeitsweise ist nicht das allein Geforderte, wie folgende Formulierung deutlich macht: "Die Eigentätigkeit und geistige Selbständigkeit ist in weitem Maße zu fördern, damit eine Zusammenschau des Erarbeiteten ermöglicht wird, die zum Unterscheiden, Begründen und Bewerten führt" (R. S. 114). Wenn von geistiger Selbständigkeit die Rede ist, kann kaum etwas Neues ausgesagt werden sollen, weil Selbständigkeit immer zuerst geistig, das heißt von der geistigen Person her ist und zustande kommt, "Geistige Selbständigkeit" in Unterscheidung von selbständiger und selbsttätiger Arbeitsweise (Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch, nach außen gewandter Tätigkeit) gesehen, verdeutlicht dieses: Erkenntnisse, Wahrheiten, die inhaltlich unterschieden, begründet und bewertet werden können, sind Voraussetzung und Grundlage für "nach außen gewandte Tätigkeit und schaffen außerdem mit an der Festigung religiös-sittlicher Begriffe, die ihrerseits das rechte Verhältnis zu Leben und Beruf herstellen, "das von der Verantwortung für die Gesellschaft getragen ist" (vgl. R. S. 103 und S. 111).

b) Die Realisierung der Freiheit der Person in Selbständigkeit und Selbsttätigkeit

Alle Außeneinwirkungen, so wurde gesagt, treffen zuerst auf die Person und dann, von der Person aufgenommen und geleitet, auf die Anlagen des Menschen. Es eignet der Person also eine Bestimmungsfähigkeit, die ihr die Möglichkeit der Wahl läßt, tun und lassen zu können, was sie von sich aus will.

Von seinem Ursprung her ist dem personalen Wesen zuteil geworden, sich in Freiheit zu bestimmen. Unabhängig und frei ist jedoch der Mensch nicht dem Schöpfer gegenüber trotz seiner in Erschaffung ihm verliehenen personalen Eigenwirklichkeit und Eigenwertigkeit, da er sich von seinem gottebenbildlichen Wesen her in der Beziehung zu Gott vorfindet und diese Beziehung zu seinem Wesen gehört, seiner eigenen Verfügungsmacht entzogen. Entscheidungsfähigkeit und Eigentätigkeit sind dennoch der personalen Kreatur zu eigen und bestimmen sie, die Hinordnung auf Gott als "volle Sinnerfüllung" zu vollziehen, das heißt die naturhafte Beziehung zu Gott als Person nachzuvollziehen. Weil dem Menschen der Sinn seines Lebens nicht schon

mit seinem Sein gegeben ist, gehört zu seinem Wesen Eigentätigkeit. Sie ist "der wahre und tiefe Grund für alle Energie und Bewegung, die es überhaupt gibt ... ist Strebekraft nach etwas als dem Sinn".¹⁾ Aller Eigentätigkeit liegt daher der Drang nach Sinnergreifung zugrunde, in der Hinordnung auf Gott Erfüllung des Wesens zu finden. Denn "die Hinordnung auf Gott ist für den Menschen nicht etwas Zusätzliches,²⁾ sie liegt im Schwerpunkt seines Wesens und durchdringt dieses ganz". Auf dem Grunde jeder sittlichen Strebekraft, die zur Entscheidung auf Gott hin drängt, wirkt auch das "naturhafte", aller Bestimmungsfähigkeit enthobene Verlangen. Im Leben des Menschen tut es sich als Liebe zum Guten schlechthin kund, auch im Auslangen nach den Gütern des Lebens, im Verlangen nach Glück und Glückseligkeit.³⁾ Alle Eigentätigkeit des Menschen als sittliche Ausrichtung seines Wollens und Wirkens im Einklang mit seinem naturhaften Wollen zielt also letztlich auf Sinnerfüllung in der Hinordnung auf Gott. Das ist die höchste Form der Freiheit, weil die dem Wesen des Menschen gemäße, in der er tun kann, was er von sich aus "spontan", will. Alles übrige sittliche Tun ist dann "natürlich", wesensgemäß, wenn es nicht diesem Streben nach dem summum bonum widerstreitet.

Das Recht auf Freiheit gründet also in der dem Wesen des Menschen einerschaffenen Eigentätigkeit, in dem Drang nach Selbstbestimmung. In der Erziehung geht es um die Respektierung und Bejahung dieser ontischen Gegebenheit und darum, Hilfe zu leisten, daß Wollen und Wirken des heranwachsenden Menschen sich auf Sinnergreifung richten und selbständig und selbsttätig sittlich verantwortlich zu handeln vermögen. Erziehung ist in Abhängigkeit vom freien Verhalten des Menschen zu sehen. "Sie rechnet mit der Selbstbestimmungsfähigkeit des Ich ... Erziehbarkeit bedeutet, daß sich der Mensch 'selbst' und 'für etwas' entscheidet, daß er eigene Verantwortung übernehmen kann. Diese Erziehbarkeit wird vorausgesetzt, wenn anders Aufgabe und Ziel der Fremderziehung überhaupt ist, sich einmal überflüssig zu machen und in Selbsterziehung des sein Leben selbst verantwortenden reifen Menschen überzugehen".⁴⁾ Daß Erziehung zu Selbständigkeit und Selbsttätigkeit notwendig ist, ergibt sich als Konsequenz aus dem status viatoris, in

1) H. Volk, Gott lebt, S. 54.

2) A. a. O., S. 74.

3) Vgl. J. Pieper, Glück und Kontemplation, S. 18ff.

4) E. Lichtenstein, Der Mensch in Theologie und Pädagogik, S. 38.

dem die Möglichkeit des willentlichen Abfalls vom Wesensgemäßen und die Entscheidungsmöglichkeit für gut und böse noch zur Verfassung des Menschen gehören, da ihm das bonum universale noch nicht so anwesend wurde. "Dieser Zustand (des Auf-dem-Wege-Seins) bezeichnet die innerste Seinsverfassung der Kreatur. Er ist das innere seinshafte 'Noch-nicht' des Geschöpfes".¹⁾ Erziehung versucht durch Wissen und Einsicht das Gute offenbar zu machen und zur selbstverantwortlichen, wirklichkeitsgemäßen Eigenbewegung anzuleiten.

Damit ist schon der Weg angedeutet, der den Menschen zur Verwirklichung des Guten in Selbständigkeit und Eigentätigkeit führt; und erhellt ist gleichzeitig, daß Erziehung zu selbständigem und selbstträtigem Schaffen im Unterricht sich nicht zuerst auf Arbeitstechniken und -methoden als äußere Arbeitsweisen erstrecken soll.

Wissen und Einsicht in die Sachverhalte und Wirklichkeiten sind das erste, damit aus ihnen das zu verwirklichende Gute erschlossen werden kann. Es geht nicht um die Erkenntnis des Lebenszieles, des Guten schlechthin und allgemein, sondern um Einsicht in konkrete Situationen, um Mittel und Wege, die im Einzelfall gewählt werden können. Die Kenntnis der Einzelsachverhalte ermöglichen den Beschluß, das erkannte Gute zu verwirklichen. Die Gewinnung dieses Wissens, das nicht nur das Wahre in den Dingen und Geschehnissen zum Inhalt hat, sondern das Wahre als "Maß des Tuns",²⁾ soll in der Schule durch das Einführen in die "übergreifenden Ordnungen des Lebens" geschehen. Solches Wissen wird aber bei gleichzeitiger Entfaltung der personalen Kräfte des Kindes in freier Tätigkeit erstrebt (vgl. R. S. 11); das will sagen: die aus den Lebensordnungen vernommenen Wahrheiten und Einsichten sollen vom Schüler in Freiheit auf sein Tun hingeeordnet werden. Da die Verwirklichung der Wahrheiten mehrere Mittel und Wege zulassen kann, ist jeder Mensch gehalten, für seine konkrete Situation zu wählen, zu überlegen, zu urteilen und zu beschließen. Das aber ist nicht eigentlich erlernbar, wie auch J. Maritain im Hinblick auf Unterricht und Erziehung feststellt:

"Jene richtige Wertung tatsächlicher Vorkommnisse, die die Alten prudentia nannten und die eine innere im Geiste entwickelte und von einem makellosen Willen geförderte sichere Urteilskraft ist, kann durch keinerlei Lernen ersetzt werden. Ebenso wenig kann die Erfahrung, die eine unmittel-

1) J. Pieper, Über die Hoffnung (München 1949⁴), S. 13.

2) Vgl. J. Pieper, Die Wirklichkeit und das Gute, S. 52ff.

bare Frucht des Leidens und der Erinnerung ist und durch die die Formung des Menschen zur Vollendung gelangt, durch irgend eine Schule oder irgend welche Kurse gelehrt werden." ¹⁾

Mit den Alten kann J. Maritain die richtige Wertung der Vorkommnisse des Lebens und die sichere Urteilskraft des Willens "Klugheit" nennen, weil diese "nicht nur Erkenntnis, nicht nur Bescheidwissen" ist. "Sondern es kommt darauf an, daß dies Wissen um die Wirklichkeit umgeformt werde in den klugen Beschluß, der unmittelbar in die Verwirklichung sich auswirkt". ²⁾ Die Stufen der Umformung (Überlegung, Urteil und Beschluß ³⁾) verlangen Selbständigkeit und Eigentätigkeit, so daß sich in der Tugend der Klugheit die Freiheit im eigentlichen Sinne realisiert. Sie ist aber nicht zu erlernen wie Lösungsmethoden bestimmter Rechenoperationen, weil jede zum Handeln auffordernde Situation neu ist und von neuen nicht vorher abzusehenden Gegebenheiten umstellt ist ⁴⁾ - und weil andererseits in der Klugheit das Gewissen des Menschen wirkt. Im Gewissen als Ur-Gewissen, als das "Gegenwärtighaben des naturhaft-natürlichen Sittengesetzes" ist der Vernunft das Wissen um das Gute allgemein praesent, und es spricht in die konkrete Situation hinein, die Beschlüsse (als Situations-Gewissen) mitbestimmend. ⁵⁾ So findet sich jeder Mensch in konkreter Situation allein vor Entscheidung und Verantwortung seines sittlichen Handelns. "Und es gehört zum Wesen der konkreten sittlichen Entscheidung, daß sie nur von dem getroffen werden kann, der eben in diese Entscheidung gestellt ist; niemand kann sie stellvertretend an seiner Statt fällen, wie ja auch niemand stellvertretend die Verantwortung, welche die unvertreibbare Gefährtin der Entscheidung ist, übernehmen und abnehmen kann." ⁶⁾ Gelernt und gelehrt werden können Urteil und Beschluß der Klugheit im eigentlichen Sinne nicht, aber geübt werden sie, wie J. Maritain sagt, durch die Erfahrung als Frucht des Leidens und der Erinnerung. Vielleicht darf man die Bestimmung, daß der Schüler lernen soll, durch "unausgesetztes Bemühen" Arbeitstechniken und Lösungsmethoden selbständig und sinnvoll anzuwenden (vgl. R. S. 13),

1) Erziehung am Scheidewege, S. 39.

2) J. Pieper, Traktat über die Klugheit (München, 1949 ⁴⁾), S. 28.

3) Vgl. a. a. O., S. 29.

4) Vgl. a. a. O., S. 55 u. S. 63f.

5) Vgl. a. a. O., S. 27.

6) J. Pieper, Traktat über die Klugheit, S. 60.

so auslegen: durch mühevollen Erfahrung soll der Mensch zunehmend Einsicht in den Sachverhalt vieler Geschehnisse und Wirklichkeiten gewinnen, die **im Gedächtnis** verbleiben und von denen Urteil und Entscheidung neuer konkreter Situationen beeinflusst werden. "Frucht des Leidens" sind diese Erfahrungen, da sie mühevoll zu erwerben sind und nicht selten auch aus Irrtum und Fehlhandlungen geboren werden. Auf diese Weise werden Fertigkeiten und Können für das praktische Leben gewonnen, wie auch jene ihnen vorausliegende und nachfolgende Fähigkeit, sich einsichtig zu entscheiden und zu entschließen und jegliches Tun zum *actus humanus*, einem dem Menschen gemäßen, werden zu lassen. "Die Entscheidung im Innern und die Tat nach außen, beide gehören nach der Grundstruktur des Daseins zusammen. Beide zusammen verlangen erst den ganzen Einsatz der Person." ¹⁾ Darin ist die tiefste Begründung für geistige Selbständigkeit und freie Arbeitsweise in der Schule gelegen.

Der Unterricht in einem abschließenden neunten Schuljahr ist in diesem Zusammenhang besonders bedeutungsvoll, weil er in der Anleitung und Übung selbständigen Stellungnehmens und freiwilligen Tuns die Brücke zum Leben sein soll. Förderndes Unterrichtsgespräch vertieft durch Begründen und Bewerten die vernommene Wahrheit, und indem sie in Freiwilligkeit getan wird, wirkt sie sich voll auf den menschlichen Gesamthabitus aus. Die betonte pädagogische Bemühung um Festigung religiös-sittlicher Begriffe im Abschlußunterricht wehrt in geistiger Selbständigkeit jede Autarkie ab, die nicht aus sachlicher Erkenntnis sondern aus Besserwisserie und unsachlicher Selbstbehauptung genährt wird. Übung geistiger Selbständigkeit kann nicht die Belehrung ablösen, sie fordert sie vielmehr, da das Verlangen nach wahrer Selbstbestimmung auch den Willen zu wirklicher Erkenntnis einschließt; und die Vielzahl der Lebenswirklichkeiten "in der Zusammenschau des Erarbeiteten", ihre Unterscheidung, Bewertung und Begründung (vgl. R, S. 114) setzt umfangreiches Wissen voraus. Vor allem geht es um Einsichten, die dem Lehrenden aus Lebenserfahrungen zuteil wurden und im Unterricht nur dann vermittelt werden können, wenn etwa im letzten Schuljahr der Volksschule der Boden dazu bereitet ist.

Der Endpunkt der Selbständigkeit und Eigentätigkeit des Menschen ist nicht "die Tat nach außen"; er ist die Wirksamkeit im persönlichen Dasein, das kraft der Entscheidung und des Tuns mit der Wahrheit völlig konform wurde und mit ihr verwachsen ist. Darin geschieht Selbstverwirklichung per-
1) J. Goldbrunner, Personale Seelsorge, S. 31.

sonalen Lebens; und sie ist die eigentliche Form der Freiheit, in dem es dem Menschen gegeben ist nicht nur mit allem Seienden zu sein, sondern in Transzendens seines eigenen Seins durch Entscheidung und Tat Teilhabe an allem übrigen Sein zu erlangen. In der Tugend der Klugheit sind Entscheidungsfähigkeit und Eigentätigkeit erreicht. In ihr "schließt und rundet sich der Ring des tätigen Lebens zu eigentlicher Vollendung: aus der Erfahrung der Wirklichkeit wirkt der Mensch in die Wirklichkeit hinein, in Entscheidung und Tat so sich selber verwirklichend. - Dieser Sachverhalt öffnet seine Tiefe in der seltsamen Aussage des Thomas von Aquin: "in der Klugheit, der herrscherlichen Tugend der Lebens-¹⁾ 'Führung', sei die Glückseligkeit des tätigen Lebens wesenhaft beschlossen." ¹⁾ Entscheidung und Tat sind die Weise der Selbstverwirklichung menschlichen Daseins, weil in ihnen die vollendete Entsprechung von Sein und Sollen geschieht, weil die Erfahrung der Wirklichkeit in wirklichkeitsgemäßes Handeln umgeformt wird und durch die Ausrichtung des Wollens und Wirkens an der objektiven Wirklichkeit in Einzelsituationen des Lebens die volle Sinnerfüllung - das ist die eigentätige Hinordnung auf Gott, der Nachvollzug, des 'naturhaften' Dranges - gleichzeitig tendiert wird. "Herrscherlich" geschieht das in der Tugend der Klugheit, weil der Mensch darin über die Güter des Lebens in Freiheit verfügt und sie in Besitz nimmt in der Weise des Transzendierens, ohne sich von ihrem Nutzwert und ihrer Brauchbarkeit für praktische Zwecke binden und beherrschen zu lassen. Glückhaft aber ist solches tätiges Leben, weil in ihm der Schwerpunkt menschlichen Wesens ²⁾, die Hinordnung auf Gott, sich der Erfüllung zuneigt und Gott und Glückseligkeit dasselbe sind. ³⁾

c) Entscheidung und freies Tun in pädagogischen Situationen des Schullebens

Selbständigkeit, freie Tätigkeit, Freiwilligkeit in Gruppenarbeit und natürlichen Umgangsformen, in freiem Unterrichtsgespräch und nach außen gewandter Tätigkeit scheinen auf den ersten Blick im Unterricht der Volksschule weniger die Freiheit der menschlichen Person in ihrer tiefgründigen Bedeutung realisieren, als mehr einem methodischen Anliegen dienen zu sollen, das Wahlfreiheit, Selbständigkeit und Aktivität als Mittel bei der Aneignung des Bildungstoffes betrachtet. Es finden sich Anweisungen in den

1) J. Pieper, Traktat über die Klugheit, S. 48.

2) Vgl. H. Volk, Gott lebt, S. 74.

3) Vgl. J. Pieper, Glück und Kontemplation, S. 26.

Richtlinien, die zweifellos eine selbständige und aktive Arbeitsweise der Schüler im Unterricht erstreben.

Klare Zahl- und Operationsbegriffe im Rechenunterricht sollen auf allen Stufen durch sinnliches Erfassen, Anschauung und Betätigung gewonnen werden. (Vgl. R. S. 42). Raumkundliche Lösungen werden "im Probieren und Hantieren" gesucht, damit Berechnungsformeln und Lehrsätze Ergebnis eigener Bemühungen sind. Eigentätigkeit im Raumlehrunterricht ist in der Stillarbeit (mit und ohne Arbeitsanweisung), in der Gruppenarbeit und im Klassenverband" zu pflegen (vgl. R. S. 45). In der Werkarbeit ermöglicht der Lehrer selbständiges Arbeiten, indem er "bei der Auswahl der Aufgaben, bei der Planung des Arbeitsweges und der Wahl von Material und Werkzeug" nur berät (vgl. R. S. 55). Ebenso soll bildnerische Gestaltung in aufgelockertem Klassenunterricht (Einzel- und Gruppenarbeit) dem Kinde ermöglichen, "seiner Fähigkeit und seiner Neigung entsprechend auszuwählen und darzustellen" (vgl. R. S. 58).

Diese Bestimmungen beabsichtigen nicht, eine strenge aktivistische Verhaltensweise der Schüler im Unterricht festzulegen, wenn sie auch das Arbeitsprinzip, wo immer angängig, verwirklicht sehen wollen. Sie stimmen mit dem für alle Unterrichtsstoffe geltenden Grundsatz überein, daß besinnliches Verweilen mit zweckgebundener Sachlichkeit in fruchtbarer Spannung steht (vgl. R. S. 10), nur sollen sie stets im Zusammenhang mit dem konkreten Bildungsgut und dem Menschen gesehen und angewendet werden. "Aktivitätspädagogik" unreflektiert als äußere sichtbare Tätigkeit geübt, verfehlt ihren Sinn, "denn zur Wahrung des natürlichen Rhythmus im polaren Wechselspiel von Produktivität und Rezeptivität gehören, je nach Besonderheit einer Bildungslage, auch schweigende Betrachtung, ehrfürchtige Hingabe, besinnliche Innerlichkeit, andächtige Verehrung".¹⁾ Nur wenn Selbständigkeit und Selbsttätigkeit Ausdruck der freien geistigen Person sind, vermögen sie dem Unterricht der Volksschule ein anderes Gepräge zu geben und die starre Form aufzuheben. Das aber geschieht, wenn die geistige Entscheidungskraft durch die Polarität von Passivität im Aufnehmen und Aktivität im Geben und Verhalten angesprochen und geübt wird. Kein anderes Ziel verfolgen die Richtlinien mit den Forderungen, zum Beispiel den Rechenunterricht durch freiwillige, selbständige und eigentätige Arbeit der Schüler mitgestalten zu lassen. Das läßt sich bei genauer Betrachtung dieser Anweisungen aufzeigen.

1) H. Reiring, 'Selbsttätigkeit', Lexikon der Pädagogik, Bd. IV (Freiburg, 1955), Spalte 279.

"Die Sachverhalte des Lebens zahlenmäßig zu erfassen und rechnerisch zu bewältigen" und dabei "die rechnerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten" dem Kinde zum gesicherten Besitz werden zu lassen (vgl. R. S. 39), ist die "fachliche Aufgabe" des Rechenunterrichtes. Über diese hinaus "stellt sich der Rechenunterricht in den Dienst der gesamten Erziehung und Bildung des Kindes. Er hält es zu Sorgfalt, Genauigkeit, Sachlichkeit und Gewissenhaftigkeit an. Er weckt in ihm das Verständnis für wirtschaftliche und sozialpolitische Zusammenhänge und kann zur Ehrfurcht vor der wunderbaren Ordnung der Zahlenwelt führen" (R. S. 40). Wie alle Lebenswirklichkeiten durch den Unterricht auch praktisch erreicht werden, so auch durch den Rechenunterricht. Die Fähigkeit, Welt und Leben mit Hilfe rechnerischer Fertigkeiten zu sehen und zu beherrschen, ist ein technisches und praktisches Ziel, von dem die Schule nicht absehen kann. Die zweite, über das fachliche Können hinausreichende Aufgabe ruft die sittlichen Kräfte des Kindes auf den Plan, durch die ganzheitliche Bildung vollendet wird: in "Sorgfalt, Genauigkeit, Sachlichkeit und Gewissenhaftigkeit" werden Erkenntnisse aus den Sachverhalten des Lebens und Einsichten in die Ordnungen der Zahlenwelt für die Entscheidungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit der Person wegweisend. Dieser menschenbildende Wert läßt von einer "Reform" des Rechenunterrichtes in den neuen Richtlinien sprechen".¹⁾ Die Möglichkeit, außer Sicherung der Rechenfertigkeit und Erziehung zum selbständigen Denken auch sittlich erziehend im engeren Sinne wirksam zu werden, wird dem Rechenunterricht nicht allgemein zuerkannt.²⁾ Es sind jedoch nicht eigentlich zwei Aufgaben, die unterrichtlich erfüllt werden wollen: praktisches Können und Erziehung zur selbständigen Lebensführung. Beide Aufgaben werden zusammen erfüllt im Hinblick auf die Anforderung des Lebens. Darum auch wird entschieden: "Für die Bildung des Kindes und sein späteres Fortkommen ist weniger der Umfang rechnerischen Wissens entscheidend als vielmehr die Tiefe der gewonnenen Einsicht und die Sicherheit in der selbständigen Lösung" (R. S. 40). Auch das Sachrechnen, das in den Mittelpunkt des Rechenunterrichtes gerückt werden soll, läßt die Doppelaufgabe erkennen: "Von echten Sachverhalten geht alles Erkennen und Üben aus, und zum Sachrechnen führt es wieder hin" (R. S. 42). Das Leben stellt viele Aufgaben, die sachlich mit rechnerischer Gewandtheit zu lösen sind und "aufgehen". Gleichviel gibt es Probleme, die

1) Vgl. J. Jansen, 'Der Rechenunterricht im Bildungsplan der Volksschule', Volksschule heute, S. 435.

2) E. Fettweis, 'Rechenunterricht', Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Spalte 1045.

zwar auch zahlenmäßige Erfassung und Überlegung in Anwendung bringen, deren **endgültige Lösung jedoch Urteil und Entscheidungsfähigkeit** der menschlichen Person beanspruchen. Die Fähigkeit, Entscheidung fordernde Situationen objektiv, das heißt von ihrem wahren Sachverhalt her zu erkennen, zu berechnen und zu beurteilen und unbeirrt danach zu handeln, ist als grundlegende Fähigkeit im Unterricht stetig zu üben und auszubilden.

Subjektive Interessen und Normierungen, aus denen oft die Meinungen der Umgebung sprechen, trüben auch vielfach den Blick der Kinder und Jugendlichen für wahre sachliche Gegebenheiten, wie zum Beispiel das Ergebnis einer Umfrage nach Äußerungen zu dem Thema "Die ungestempelte Freimarke" zeigte.¹⁾ Es ist eines der Themen, durch die der Rechenunterricht Einsicht in die wirtschaftlichen und sozialpolitischen Sachverhalte vermitteln soll, deren Behandlung aber nicht durch mathematisch exakte Formeln allein, sondern mit "Sorgfalt, Genauigkeit, Sachlichkeit und Gewissenhaftigkeit" erfolgen muß (vgl. R. S. 40). "Auf einer uns zugestellten Postsache ist die Freimarke nicht entwertet", dieses Faktum fordert zur Stellungnahme auf. Die Freimarke wird nicht in absichtsloser Zuwendung an und für sich betrachtet, sondern als ungestempelte Marke auf einer schon zugestellten Postsache. Die nicht entwertete Freimarke richtet die Überlegung auf ein Verhalten: diese Briefmarke für entwertet zu halten und zu vernichten oder sie erneut für eine andere Postsache zu benutzen. Wie unterschiedlich diese Überlegungen sein können, zeigen die Antworten der Schüler: "Ich wäre mir sogleich darüber im klaren. - Die Marke erfüllte schon ihren Zweck, ihr Wert ist damit abgegolten. - Eine unentgeltliche Postbeförderung ist eine Schädigung; streng genommen ist es darum unerlaubt. - Warum soll die Marke verfallen? Die Post selber hat es verschuldet, daß sie noch ihren Wert besitzt. - Ohne Bedenken verwerte ich das Postwertzeichen; es macht mir sogar Spaß, der Post ein Schnippchen zu schlagen. Der in Frage kommende Wert ist so geringfügig, daß ein Prozeß sich wohl kaum anbahnen dürfte. - Die unentwertete Marke ist eine unrechtmäßige Bereicherung auf Kosten der in ihren Einnahmen geschmälernten Post. - Ist die Post auch staatliche Einrichtung ... ist es noch schwerwiegender, weil mein Verhalten sich gegen die Gemeinschaft richtet."²⁾

1) Vgl. W. Sahner, 'Die ungestempelte Freimarke', Kath. Frauenbildung (Paderborn 1953), Nr. 10 u. 11.

2) Vgl. a.a.O., S. 671 - 675.

Die gegensätzlichen Stellungnahmen verdeutlichen, wie das Seinsollende sich in den Überlegungen der Einzelsituationen nicht klar und eindeutig widerspiegelt und welche Aufgaben dem bildenden Unterricht zufallen, die Voraussetzungen für ein wirkliches Erkennen und einen klugen Beschluß zu schaffen: das ist aber Anleitung zum gewissenhaften, genauen Verhalten. Das entscheidende Moment ist der von sich selbst und seinem persönlichen Interesse absehende Hinblick auf die Tatsache: der Dienst für den Wert der Freimarke ist getan, folglich habe ich kein Recht auf nochmalige Benutzung. Die Hemmnisse, die dieser Erkenntnis entgegenstehen, sind durch Belehrung zu nehmen, durch Blickweitung und Einsicht in die Zusammenhänge des Wirtschaftslebens, durch Berechnung von Gewinn und Verlust, kurz: durch Einbeziehung aller diesen Einzelsachverhalt umstehenden Bereiche. Die Entscheidung, die Marke nicht mehr zu benutzen, da sie mir nicht zusteht, kann nur in Zustimmung zum wahren Sachverhalt, zur wirklichen Ordnung geschehen und so gewissenhaftes Handeln verbürgen.

Sachlichkeit im Erkennen und selbstlose Verwirklichung des Erkannten in Entscheidung und Tat - eben das erkannten wir in der Tugend der Klugheit verwirklicht - sind die selbständigen menschlichen Akte, aus denen Bildung ihren Ursprung nimmt. Die Lehre vom Vorrang der Klugheit, der ersten unter den Kardinaltugenden, schließt darum "den pädagogischen Grundsatz in sich: daß die Erziehung und Selbsterziehung zur sittlichen Mündigkeit ihre Wurzel haben muß in der Erziehung und Selbsterziehung zur Tugend der Klugheit, das heißt, zu der Fähigkeit, die Wirklichkeiten, die unser Tun umstehen, sachlich zu sehen und sie, je nach Art und Gewicht, maßgebend werden zu lassen für die Tat".¹⁾ Die Aufgabe der Erziehung und Selbsterziehung zur sittlichen Mündigkeit gibt daher dem neunten Abschlußschuljahr das Gepräge und führt die Schüler "in unmittelbarer Berührung mit der Lebenswirklichkeit" zu nachdenklichen Begegnungen und besonnenem Tun, zur Erziehung und Selbsterziehung, zur Tugend der Klugheit also. Anders kann wohl kaum diese Anweisung für den Unterricht des neunten Schuljahres gedeutet werden: "Er soll das Bildungsbedürfnis dieser Altersstufe befriedigen und die gesellschaftliche und wirtschaftliche Umwelt weitgehend berücksichtigen: Familie, Gemeinde und Heimat, Beruf, Arbeit und Wirtschaft" (R. S. 113). Eine bloße Kenntnisnahme von den Ordnungen und Geschehnissen der Umwelt schafft keine "Brücke zum Leben", sie wollen in ihrer Struktur verstanden sein und auch in ihrem

1) J. Pieper, Über das christliche Menschenbild (München, ⁴ 1950), S. 26.

Anspruch an den Menschen, der sie mitvollzieht oder ausgestalten soll. Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Umwelt gilt es **also** in der Abschlußklasse zu bewerten und zu unterscheiden und sie, "je nach Art und Gewicht, maßgebend werden zu lassen für die Tat". Diese Fähigkeit ist der Kern der geistigen Selbständigkeit.

Für Erziehung und Unterricht ist diese Aufgabe um so gewichtiger, da die "innere Verselbständigung des Menschen unter den Bedingungen des gegenwärtigen Gesellschafts- und Kulturstandes immer mehr erschwert, gehemmt und eingeschränkt wird".¹⁾ Viele der Antworten auf Fragen, wie die nach der ungestempelten Freimarke, spiegeln den Gesellschafts- und Kulturstand, die Anpassung an ihn und die Orientierung der Jugend an fragwürdigen Prinzipien und Stellungnahmen. Folgerichtig wird daher als Aufgabe "gegenwirkender" Erziehung betrachtet, die bedrohten Möglichkeiten, "die in der Ansprechbarkeit der geistoffenen Person des Menschen liegen", zu nutzen. "Das letzte Widerlager der Personalität des Menschen aber ist das **G e w i s s e n**", weil in ihm der Grund für die Ansprechbarkeit der Person ist und "kein Zwang und keine Suggestion von außen diese Quelle innerster Selbständigkeit, unvertretbarer Selbstverantwortung und Existenzentscheidung ganz zu verschütten vermag".²⁾ Pflege und Übung der Entscheidungsfähigkeit in sachlicher Erkenntnis und sachgerechtem Tun weckt und bildet das Gewissen; das in seiner Grundrichtung auf seinen Ursprung hin unfehlbar gerichtet bleibt, aber in Erkenntnis und Handeln der Einzelsituationen irren kann und darum der Anleitung und Bildung bis zur Verantwortungsfähigkeit bedarf. G. Siewerth hält das Gewissen, zwar begabt mit der "Richt- und Neigungskraft des Guten", für eine "Erfahrungsweisheit des Herzens", mit der Wahl und Entscheidung des unregelmäßigen Daseins zu bewältigen sei. Zu gewinnen sei diese Weisheit jedoch nicht durch eine "Lehre"; das Gewissen des Kindes wird nur "in einer sittlich durchwalteten, menschlich erfüllten Lebensordnung gebildet".³⁾ Das gibt den Grund für die Unterrichtsweise der Volksschule an, die sich nach den natürlichen Arbeits- und Umgangsformen des täglichen Lebens richten soll (vgl. R. S. 10). Die schon gestaltete und gelebte gesittete Ordnung weist dem Kinde überzeugender den Weg in die Ordnungen des Lebens, weil sie die Gelegenheit bietet, in einfachen

1) Vgl. E. Lichtenstein, Der Mensch in Theologie und Pädagogik, S. 38.

2) A. a. O., S. 39.

3) Metaphysik der Kindheit, S. 108f.

Situationen freien Schullebens, in den seiner Erkenntnis- und Urteilskraft angemessenen Bereichen also, sich verantwortlich und frei zu verhalten und einzufügen.

In gewissenhafter und selbstverantwortlicher Lebensführung ist das vornehmste Ziel der Erziehung der Volksschule erreicht, da sie Haltungen und Handlungen von "Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln" bestimmen läßt und in solchem seinsgerechten Handeln die Person sich selbst verwirklicht.

Zweites Kapitel

BILDUNGSFORMEN UND BILDUNGSGÜTER IM DIENSTE GANZHEIT- LICHER BILDUNG

§ 1 Personale Entfaltung durch die Gemeinschaft

a) Die Schule als "Stätte menschlicher Begegnung"

Von allseitiger Erziehung und Bildung zu selbstverantwortlichem personalen Leben des Menschen kann nur gesprochen werden unter Einbeziehung der Welt, in der der Mensch lebt, und vorab der Menschen, die mit ihm sind. Darum läßt das Erziehungsziel der Volksschule - "Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln" - gleichzeitig Abhängigkeit und Würde des Menschen und seine tätige Hinordnung auf die Gemeinschaft betrachten. Die Dignität eines jeden Menschen bestimmt auch das Leben der Menschen miteinander. Ein jeder schuldet dem andern Achtung und hat ebenso das Recht, geachtet zu werden. Es wird damit keine passive Haltung erstrebt, die jeden nur gelten und stehen läßt, "Bereitschaft zum sozialen Handeln" ist ein tätiger Bezug, ein Dasein für den andern.

Erziehung der Jugend zum personalen Umgang und Leben mit dem Mitmenschen ist genauer umschrieben: "Erziehung im Geiste der Menschlichkeit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des andern" (vgl. R. S. 9). Erzogen werden soll zu einem Leben miteinander, das den Herrschaftsanspruch eines einzelnen gänzlich ausschließt, wo es um Überzeugungen geht. Der andere in seinem Anderssein und Andersdenken soll nicht nur "geduldet", sondern geachtet werden. Was aber verpflichtet und bindet, nicht nur Konflikte zu vermeiden, sondern zu helfen und gar Achtung entgegenzubringen?

Gefordert wird außerdem eine Erziehung zur Gemeinschaft als ein Ganzes, "Erziehung im Geiste der Demokratie und der Freiheit ... in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung" (vgl. R. S. 9). Es soll also zu einer bejahenden Haltung der demokratischen Staatsform erzogen werden, zur Anerkennung einer "Regierung", die in demokratischer Weise die Freiheit der einzelnen respektiert; aus demokratischem Verantwortungsbewußtsein geschieht dann auch die Zuwendung zu Heimat und Volk. Erkannt werden muß auch die Gemeinsamkeit aller Völker und ihr Angewiesensein aufeinander; sie gründen in der Solidarität aller Menschen und werden von daher auch den Schülern einsichtig gemacht werden. Einseitige nationale Erziehung ist damit ebenso ausgeschlossen wie die Haltung eines einzelnen, der willkürlich Grenzen setzt, innerhalb derer Menschen "ihn etwas angehen". Wie sind Beziehungen zur "Völkergemeinschaft" möglich, die wie eine unanschauliche Wirklichkeit anmutet?

Der Schüler wird in der Erziehung zur Gemeinschaft gelehrt, von sich abzusehen: das Hineinbilden in die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungen soll aber zusammen mit der Entfaltung aller Kräfte des Schülers geschehen (vgl. R. S. 11), und das nicht zuerst der Gemeinschaft, sondern der Bildung des Menschen wegen. Es bleibt also trotz betonter Gemeinschaftserziehung bei der These, daß die Volksschule primär Stätte der Menschenbildung ist. Das Verhältnis von Person und Gemeinschaft müßte diesen Anspruch rechtfertigen.

Pflege der Beziehungen zum Mitmenschen geschieht im Vollzug des Schulalltags. Mitmenschliches Verhalten wird hier gelebt und erfahren und dadurch als notwendige Ordnung erkannt: "Die Schule ist eine Stätte menschlicher Begegnung. Das tägliche Miteinander von Lehrer und Schülern gewinnt Form in einem vielgestaltigen, gemeinschaftsbildenden Schulleben." Es ist eine "Gemeinschaft des Helfens, Dienens und gegenseitigen Erziehens", in der die "Grundformen eines humanen Lebens: Höflichkeit, Anstand, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft selbstverständliche Schulsitte" sind (R. S. 14). In der Klassen- und Schulgemeinschaft soll auf diese Weise "der Grund für verständnisvolle Teilnahme am öffentlichen Leben" gelegt werden, weil "die Schüler erfahren, wie sich aus der Notwendigkeit des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens allmählich verpflichtende Ordnungen bilden" (R. S. 10). Das Schulgemeinschaftsleben wird aus diesem Grunde von den Schülern gestaltet durch "Aufstellung und Durchführung von Klassen- und Schulordnungen, durch Raumgestaltung und pflegliche Behandlung der Schuleinrich-

tung" (R. S. 14). Wirksame Hilfe bei der Erziehung zur Gemeinschaft sind Feste und Feiern, Sport und Wanderungen (Vgl. R. S. 14), und "im Mit- und Gegeneinander des Spiels kann der Sinn für rechtes Verhalten in der Gemeinschaft geweckt werden" (R. S. 13).

Erziehung zur Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft müßte aus dem Wesen der Person und der Gemeinschaft und der Beziehung des einzelnen zur Gemeinschaft ihre Grundsätze herleiten können. Personale Erziehung wird Gemeinschaftserziehung umfassen und übergreifen, weil die Person darauf angelegt ist, durch Beziehungen zu allen Bereichen des Seins sich zu verwirklichen"; nächst der Beziehung zu Gott ist die Relation zum Mitmenschen die zur Selbstwerdung entscheidendste, da menschliches Sein die höchste Stufe in der Seinsordnung der Schöpfung ist. Zu bedenken bleibt, was die mitmenschliche Begegnung mit dem einzelnen und die Teilnahme am Leben der Gemeinschaft als einem Ganzen wesentlich begründet und fordert.

b) Die natürliche Hinordnung des Menschen auf die Gemeinschaft

Das vornehmste Ziel der Erziehung gibt nicht nur Auskunft darüber, wie dem Wesen und der Würde des Menschen an und für sich in der Volksschule zu entsprechen sei. Es verpflichtet gleichzeitig, die Jugend zu rechter mitmenschlicher Begegnung zu führen. Sie kommt durch "Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln" zustande (vgl. R. S. 9). Die Beziehung der Menschen untereinander in dieser Weise schon in der Schule zu erstreben, ist mit der Notwendigkeit eines geordneten Schullebens nicht zu begründen. Es steht nicht im Belieben der einzelnen, die Menschenwürde zu achten, weil "Würde" dem Menschen nicht als etwas Zufälliges, sondern als etwas ihm mit seiner Natur Gegebenes, ihm Gehörendes, zukommt und weil sie solcher Art ist, daß sie der Respektierung bedarf. Das Recht darauf liegt also in der Erschaffung begründet, in der Setzung der menschlichen Natur in Gottebenbildlichkeit. "Würde" ist dem Menschen durch diese Unmittelbarkeit zu Gott zu eigen und dadurch, daß er in ihr Person ist. Der Person wird nur durch Bejahung und Anerkennung ihrer Rechte genüge getan. Es steht ihr etwas zu, das ihr gegeben werden muß, wenn sie zur Selbstwerdung gelangen soll. "Weil der Mensch Person ist, das heißt ein geistiges, in sich ganzes, für sich und auf sich hin und um seiner eigenen Vollkommenheit willen existierendes Wesen - d a r u m steht dem Menschen im unabgeschwächten Sinn etwas zu, darum hat er unabding-

bar ein suum, ein 'Recht', gegen jedermann, jeden Partner verpflichtend, mindestens zur Nicht-Verletzung".¹⁾ In diesem Sinn steht der Person Freiheit zu, damit sie sich auf das Ganze der Welt richten und sich selbst bestimmen kann, der eigenen Vollendung wegen. Erziehung "im Geiste der Menschlichkeit und Freiheit" (vgl. R. S. 9) ist demzufolge eine notwendige und verpflichtende Konsequenz. Freiheit als eine der menschlichen Würde gemäße Haltung schuldet ein jeder dem Mitmenschen. Jeder hat dem anderen den Raum zu gewähren oder zu geben, in dem er in Freiheit sich selbst verwirklichen kann.

Die Unabdingbarkeit der Forderung, die Rechte der Person zu wahren, hat "Achtung vor der Würde der Person und Bereitschaft zum sozialen Handeln" zum vornehmsten Ziel der Erziehung erhoben, da es letztlich um die Bereitschaft geht, dem andern zu geben, was ihm als Person zukommt - oder: "den Anderen als Anderen gelten zu lassen; es heißt: da anerkennen, wo man nicht lieben kann. Gerechtigkeit sagt: es gibt den Anderen, der nicht ist wie ich, und dem dennoch das Seinige zusteht. Der Gerechte ist dadurch gerecht, daß er den Anderen in seinem Anderssein bestätigt und ihm zu dem verhilft, was ihm zusteht".²⁾ Es ist wichtig, die Erziehung zum sozialen Handeln nicht nur mit der Liebe zu begründen, wenngleich von ihr nicht abgesehen werden kann. Die Schule lehrt als Stätte menschlicher Begegnung das Anerkennen des anderen im "täglichen Miteinander von Lehrer und Schülern", in einem gemeinschaftlichen Leben, in dem es zunächst nur um das Ansichtigwerden des Mitschülers geht. Es ist die Anfangsaufgabe und zugleich die schwerste in der Erziehung zur Gemeinschaft, weil objektive und vorbehaltlose Zuwendung der Jugend zu allen nebengeordneten Partnern nur langsam und mit wachsender Fähigkeit, von der eigenen Person abzusehen zustande kommt. Den anderen in der Klassen- und Schulgemeinschaft sehen zu lehren als den gleichwertigen und unabhängigen Partner mit dem Recht zu sein, wie er ist, Gerechtigkeit also zu lehren, kann nicht in einem Akt vollzogen werden. Die Gemeinschaft des Helfens, Dienens und gegenseitigen Erziehens" (vgl. R. S. 14) realisiert im personalen Umgang, was Gerechtigkeit fordert. Würdigung und Ehrung, die der Erzieher und Lehrer dem einzelnen zuteil werden läßt, dürften helfen, überzeugend einsichtig und erfahrbar zu machen, daß "dem Andern das Seinige zusteht" und daß es ihm zuteil werden muß im äußeren Tun, in Helfen und Dienen. Die "Grund-

1) J. Pieper, Über die Gerechtigkeit (München, 1953), S. 23.

2) A. a. O., S. 30.

formen des humanen Lebens" - sie sollen Schulsitte sein - sind Ausdruck und Darstellung der Würde der Person und der ihr geschuldeten Achtung, des Rechtes auf Anerkennung des Eigenseins und der Gerechtigkeit. In der "Sitte" ist ausgeformt, was dem geistigen Dasein des Menschen gemäß ist. Die zur Sitte gewordenen Umgangsformen bringen, wenn sie echt vollzogen werden, Bejahung, Ehrfurcht und Teilnahme zum Ausdruck. "Höflichkeit, Anstand, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft" (vgl. R. S. 14) bekunden, daß der Mensch Person ist, und verwirklichen gleichzeitig die Forderung, die mit dem Personsein gegeben ist.

Im Miteinander der Menschen gibt es Unstimmigkeiten, gibt es das Vor-enthalten der "gerechten" Zuwendung, gibt es Gegensätze der Interessen und Überzeugungen, die nicht ohne weiteres aufeinander abzustimmen sind. "Duldsamkeit" und "Achtung vor der Überzeugung des andern" (vgl. R. S. 9) sind sittliche Haltungen, die diese Gegensätze und Unterschiede zwar nicht aufheben, aber im Hinblick auf die Person des anderen, auf ihr Recht anders zu sein und anders zu denken und zu urteilen, das Miteinanderleben durch Ertragen der Gegensätzlichkeiten in ungestörter Ordnung ermöglichen. Wo aber das Gemeinschaftsleben gestört ist - es ist "die Ungerechtigkeit in der Welt der Interessengegensätze, des Machtkampfes und des Hungers als das durchschnittlich sich Ereignende" -, ist der Gerechte "der sich in der Unordnung n i c h t Versteifende noch Verhärtende! Er ist vornehmlich der Unrecht Einsehende, eigenes Unrecht Zugebende und aus der Welt Schaffende".¹⁾ Damit sei d e r wunde Punkt in allem Miteinanderleben berührt. Das "gemeinschaftsbildende Schulleben" ist darauf gerichtet, die Schüler bereit und fähig zu machen, an der Ordnung des öffentlichen Lebens mitzugestalten oder sie aufrechtzuerhalten. Duldsamkeit und Achtung vor der Überzeugung des andern sind Haltungen, die durch unausgesetzte pädagogische Bemühungen, den ständigen Neigungen zur Zwietracht im Schulleben entgegenzuwirken, gewonnen werden. In der Schul- und Klassengemeinschaft geht es ebenso wenig um völlige Aufhebung der Gegensätze wie im öffentlichen Leben; und die Freiheit der Meinungsäußerung und das Recht, verschiedenartig interessiert zu sein, fordern zuchtvolle Beherrschung in der Durchsetzung eigener Interessen und auch ständige Bereitschaft zur Rücksichtnahme auf die Ansprüche der Mitschüler. Eine wichtige pädagogische Aufgabe stellt sich dann, wenn es gilt, das in der Gemeinschaft der Schüler geschehene Unrecht ein-

1) A. a. O., S. 72f.

sichtig zu machen, damit es überzeugt zugegeben werden kann und damit schon "aus der Welt geschafft ist". Die Rechte des einen dem andern gegenüber aufzuzeigen, führt nicht zum Zugeben des eigenen Unrechtes; erst die Motivierung der Verpflichtung dieser Ordnung bewegt den Willen und macht ihn geneigt zuzugeben. Dabei ist der Rückgriff auf die verpflichtende Ordnung im personalen Leben des einzelnen Menschen und die der Gemeinschaft als Ganzes erforderlich, wie auch die Einsichtnahme in den Zusammenhang von Frieden und Glück eigenen Lebens und dem der Gemeinschaft mit der Realisierung dieser Ordnungen.

In dem für "das Schulleben geforderte Helfen und Dienen ist schon etwas mitgemeint, das über das Geschuldete hinausgeht und also auch über die Gerechtigkeitsverpflichtung. Zur Gerechtigkeit muß notwendig die Liebe hinzukommen, weil es immer Geschuldetes in der Welt gibt, auch wenn der einzelne sein "Soll" erfüllt zu haben glaubt. "Denn das Nichtaufgehen von Schulden und Leisten ist für den tatsächlichen Weltzustand wesentlich", ¹⁾ weil die ursprüngliche Ordnung gestört ist. Achtung vor der Würde des Menschen zu wecken, ist ohne Weckung der Liebe nicht möglich, denn ihr voraus liegt die "Ehrfurcht vor Gott". Geliebte sein ist in der Gründung und Ausstattung durch den Kreator gegeben. Die empfangene Kraft der Liebe aber vermag zur Bereitschaft liebender Zuwendung in jeglicher Begegnung zu drängen und auch das Schulleben zu bestimmen, denn "Liebe sieht nicht auf Vorstellungen, Abstraktionen oder Möglichkeiten, Liebe sieht vorhandene Personen". ²⁾

Das geordnete Leben in der Klassen- und Schulgemeinschaft ist immer schon ein Verhalten zur Gemeinschaft des Volkes und erfüllt praktisch die Aufgabe der Erziehung zur Gemeinschaft "im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung" (R. S. 9). "Die Gemeinschaft ist aber das Erste, das Naturhafte an allem menschlichen Zusammenschluß. Sie ist die natürliche Angewiesenheit des einen auf den anderen in seinem Werden und Wachsen, in der Befriedigung seiner Bedürfnisse und Lebensnotwendigkeiten körperlicher und geistiger Art". ³⁾ Es ist unbestreitbar, daß die Jugend bis zum 14. Lebensjahr für "politische Erziehung" noch nicht reif, wohl aber durch "Übung staatlicher Tugenden in überschaubaren Verhältnissen" (Nachbarschaftsmoral, Sinn für Regelung, Ausrichtung, Recht, Verantwortung) darauf vorzubereiten ist. ⁴⁾

1) A. a. O., S. 112ff. 2) J. Maritain, Erziehung am Scheidewege, S. 119.

3) J. Rütger, Prägungen (Münster, 1946), S. 88.

4) Vgl. E. Spranger, Pädagogische Perspektiven (Heidelberg, 1951), S. 82.

Wenn aber die Gemeinschaft das Erste ist und ihrem Wesen nach dem "Volk" und dem "Staat" vorausliegt, geschieht in der Schule politische Erziehung, im weiten Sinne, indem die Grundregeln menschlicher Begegnung gelebt werden und die natürliche Angewiesenheit der Menschen untereinander erfahren wird. Dieses Miteinanderleben bildet das Fundament für jegliche Teilnahme an der Gestaltung des politischen Lebens. Weil die Fähigkeit zum Gemeinschaftsleben aus der Einsicht in die Solidarität aller Menschen in ihrem Personsein und aus der tätigen Bejahung der Rechte jeder Person erlangt wird, ist jede Gemeinschaftserziehung in diesem Sinne auch schon Hineinbildung in die Völkergemeinschaft. Erziehung in "Liebe zur Völkergemeinschaft" ist nur wegen der wesenhaften Verbundenheit der Menschen untereinander möglich. Darum darf behauptet werden: Die Gemeinschaft "entsteht mit der Familie, geht über Sippe, Volk und Rasse und endet in der Gesamtmenschheit als die Zugehörigkeit zu dem gleichen Menschenwesen und zu den gleichen Bedingungen des Seins und Lebens". ¹⁾

Das gemeinschaftsbildende Schulleben verhindert, daß das soziale Ganze als abstraktes Gebilde aufgefaßt wird. Der Staat wird als organisierte Gemeinschaft erlebt, und die wechselseitige Abhängigkeit von Gemeinschaft und dem einzelnen erkannt. Erziehung im Geiste der Demokratie und der Freiheit kann nur heißen: aus dem personalen Leben der Menschen miteinander die Gültigkeit einer demokratischen Staatsform erkennen lehren, die der Gemeinschaft eine für die Bedürfnisbefriedigung des leiblichen und geistigen Lebens notwendige Form gibt. Sie ist dann rechtmäßig, wenn sie dem Gemeinwohl und der Entfaltung personalen Lebens dient. Der demokratischen Staatsform entspricht die Bildung einer Gesinnung, die aus der Achtung vor der personalen Würde des Menschen die Gerechtigkeit als soziale Grundhaltung erstrebt und im demokratischen Verantwortungsbewußtsein sich dem Gemeinwohl unterordnet. Wichtig ist das rechte Verhältnis zum Staat als dem Verwalter des Gemeinwohls. Die Anerkennung einer "Regierung" setzt Einsicht in ihren Auftrag voraus, das soziale Leben zu gestalten, den einzelnen den gemeinsamen Gütern unterzuordnen, "doch stets, damit die gemeinsamen Güter zu den Individuen zurückströmen und die Individuen jene Freiheit der Entfaltung und der Unabhängigkeit genießen, die durch die wirtschaftlichen Garantien von Arbeit und Eigentum, durch politische Rechte, staatsbürgerliche Werte und durch geistige Kultur gesichert ist". ²⁾ Für die-

1) J. Rüther, a. a. O., S. 88.

2) J. Maritain, Erziehung am Scheidewege, S. 29.

ses soziale Ganze müsse die Erziehung den Menschen befähigen, fordert J. Maritain; und damit er darin "seine Rolle" zu spielen vermöchte, gelte es, den Freiheitssinn und seinen Sinn für Pflicht und Verantwortung zu wecken und zu stärken.

Der Sinn für Freiheit schließt die Anerkennung gerechter Herrschaft nicht aus. Die Schule ist mitverantwortlich dafür, daß es gerechte Herrschaft gibt; auch ihr ist die Aufgabe auferlegt, die gemeinschaftsbildenden Grundhaltungen zu leben und zu lehren, die Bereitschaft nämlich, in Gerechtigkeit und Liebe jedem zugetan zu sein. Dadurch nimmt die Schule an der "menschenbildnerischen Anstrengung des Volkes" teil, die sich darauf richten soll, "die junge Generation, vor allem den Führernachwuchs, zu gerechten Männern zu machen". ¹⁾ Das Miteinander von Lehrer und Schülern weist auch den Weg, den Sinn für Autorität und für das Herrscheramt im Staate zu bilden. Gemeinsames Leben der Schülergemeinschaft mit dem Lehrer darf nicht den Unterschied von Führen und Geführtwerden verwischen. Das heißt, weder ist zugunsten des Gemeinschaftsprinzips auf Autorität zu verzichten, noch ist ein einseitiges Bezogensein der Gemeinschaft auf die Autorität des Lehrenden vertretbar. ²⁾ Geordnetes Gemeinschaftsleben ist ohne Führung nicht denkbar, folglich muß es die Abhängigkeit des einen Menschen vom anderen geben, "wonach die Abhängigkeit des Einen vom Anderen etwas Selbstverständliches ist und nicht im mindesten etwas Beschämendes oder eine Beeinträchtigung der Würde der Person". ³⁾ Das rechte Verhältnis der einzelnen untereinander in einer Gemeinschaft wird von der Achtung vor der Würde der Person, das des einzelnen zur Autorität aber durch die Würdigung des Amtes bestimmt, das dem Träger von "auctoritas" zukommt. Die "Macht" ist somit nicht das Wesentliche der Autorität, sondern das Beauftragtsein mit der Gestaltung und Aufrechterhaltung der Ordnungen der Familie, der Schule, des Staates, der Kirche; und jeder schuldet dem Amte, das mit der Autorität gegeben ist, Achtung und Gehorsam. Dem Amtsträger kommt mehr innere als äußere Macht zu, und er hat sein Amt in Vertretung des Urhebers der gesetzten Ordnung inne, nicht als Eigenbesitz, sondern auf den Anderen hin. ⁴⁾ Von Daher sind die Rechte der Autorität einsichtig zu machen und die Verpflichtung des einzelnen, ihren Anordnungen Gehorsam zu leisten, solange

1) Vgl. J. Pieper, Über die Gerechtigkeit, S. 89.

2) Vgl. E. Lichtenstein, Das Problem der Autorität in der Pädagogik, (o. O. 1951)

3) Vgl. J. Pieper, a. a. O., S. 122.

S. 2.

4) Vgl. J. Rütger, Prägungen, S. 43ff.

sie nicht den objektiven Ordnungen widersprechen. Rechte und Pflichten gibt es auf beiden Seiten. Für die Erzieherautorität und den Schüler fordert J. Maritain, daß "die Freiheit, die Rechte und die Autonomie Verantwortlichkeit, Pflichten und moralische Verpflichtungen zu Korrelaten haben" und daß sich darin das Verhältnis von Freiheit des einzelnen und jeglicher Autorität in rechter Ordnung gestalten müsse.¹⁾ Zwei Aufgaben stellen sich an diesem Punkt der Erziehung zur Gemeinschaft - beide haben etwas verbindlich zu machen, das in krisenhafter Zeitsituation fragwürdig geworden ist: Hinführung - ebenfalls durch Lehre und Leben - zur Anerkennung und Würdigung des Amtes und der damit verliehenen Autorität von Eltern, Lehrern, Regierenden und zur einsichtigen, in innerer Freiheit gegebenen Zustimmung zu Anordnungen, die gerechte Herrschaft im Interesse des bonum commune zu verfügen beauftragt ist.

Eine Erziehung zur Gemeinschaft ist immer auch Erziehung durch die Gemeinschaft insofern, als das soziale Leben dem Menschen natürlich ansteht und er nur in ihm zur ganzheitlichen Entfaltung gelangt. Das Gemeinwesen bietet dem einzelnen zum menschenwürdigen Dasein Teilnahme an den Nutzwerten der materiellen Güter als auch an der Gesamtheit der nicht pragmatischen, aber darum gerade bildenden geistigen Werte. Mit J. Maritain darf darum für die Gemeinschaftserziehung als wesentlichstes Ziel festgestellt werden, "die Person in ihrem persönlichen Leben und geistigem Fortschritt" zu bilden; und ihr sekundäres Ziel ist, daß die persönliche Freiheit in den Stand gesetzt werde, "Gehorsam, Selbstaufgabe und ein gemeinsames Gesetz zum Besten des allgemeinen Wohles" auf sich zu nehmen und "eine wahrhaft menschliche Vollkommenheit zu erreichen".²⁾

c) Erfahrung und Bejahung der Ordnungen des Gemeinschaftslebens durch Lehre und Leben der Schule

Die Aufgaben, die die Richtlinien in den "Leitsätzen für Erziehung und Bildung" der Gemeinschaftserziehung stellen, werden in den Ausführungen über das Bildungsgut fast aller Fächer wiederaufgenommen und Möglichkeiten der Realisierung in mannigfaltiger Weise dargetan. Es versteht sich, daß der Gemeinschaftskunde mit ihrer Lehre von sozialen und staatlichen Zusammenhängen und Einrichtungen und einer genauen Kenntnisvermittlung von den

1) Vgl. J. Maritain, Erziehung am Scheidewege, S. 121.

2) A. a. O., S. 29.

Faktoren, die das soziale Leben bestimmen müssen, in erster Linie der Erziehung zur Gemeinschaft zu dienen hat. Gemeinschaftskunde in diesem Sinne forderte die Pädagogik erst nach dem Zusammenbruch von 1945. "Durch sie soll einem besonderen volkserzieherischen Notstand mit besonderen Mitteln begegnet werden. Der Notstand betrifft sowohl das Verantwortungsbewußtsein der einzelnen füreinander und für die Gemeinschaft als auch das Verhältnis des Einzelnen zum Staate". Es wird ausdrücklich festgestellt, daß es sich nicht um etwas völlig Neues handelt, sondern "um schulische Maßnahmen im Dienste der Wiederherstellung der gestörten Ordnung im Gemeinschaftsleben und im Verhältnis zum Staate".¹⁾ Das will sagen; Gemeinschaftserziehung hat es immer in der Schule als Bildungsprinzip gegeben, ihr hatten alle Lehrer und alle Fächer zu entsprechen; sie wird durch die Einführung der Gemeinschaftskunde als Fach nicht überflüssig, sondern unterstützt und vertieft. F. X. Eggersdorfer sieht in der Sozialkunde eine Hilfe dafür, daß die soziale Unterweisung, wie sie alle Fächer ermöglichen, nicht über der bloßen Stoffbehandlung vergessen werde; die Formung des Lebens aber müsse durch die soziale Erziehung geschehen.²⁾ Leben u n d Lehre sollen also diesem "volkserzieherischen Notstand" begegnen und in der Schule die Grundregeln üben und einsichtig machen, die ein friedvolles und freundliches Leben der einzelnen miteinander, des einzelnen mit der Gemeinschaft und in seinem Verhältnis zum Staat ermöglichen. Wie Erkennen und Tun zusammengehören, so auch das Fach Gemeinschaftskunde und soziale Erziehung als Prinzip. Darum wird diese Aufgabe gestellt: "Die Gemeinschaftskunde will in lebendiger Wechselwirkung von Erziehung und Lehre den jungen Menschen zu einem verantwortlichen Glied der übergreifenden Lebensordnungen (Familie, Gemeinde, Volk, Staat) bilden" (R. S. 30).

Die ersten Begegnungen der Mitschüler miteinander und mit dem Lehrer vollziehen sich ohne vorhergehende Belehrung; einfach nach der Art, wie Menschen sich zu begegnen pflegen und Kinder dem Erwachsenen, werden sie gehalten. Dennoch ändern sich die Beziehungen im Schulleben allmählich, geprägt durch das, was unter "zuchtvoller Schulsitte" verstanden ist. Zu einer der Schulsitte gemäßen Haltung sollen "Weckung der Glaubens- und Liebeskraft und der religiös-sittlichen Verantwortung, die Pflege der Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Duldsamkeit in Wort und Tat, die sich mehr auf Tun und Handeln als auf Belehrung und Unterricht richtet", anlei-

1) Th. v. d. Driesch, Gemeinschaftskunde, Lex. d. Päd., Bd. II, Spalte 315ff.

2) F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung, S. 249.

ten (R. S. 31). Die Übung dieser gemeinschaftsbildenden Tugenden führt zur Sitte im Schulleben, zu Umgangsformen. Weil sie mehr als äußeres Geben, nämlich "Ausfluß und Wirkung von Sittlichkeit" sind ¹⁾, liegt ihre formende Kraft in der Gesinnung, die sich in ihnen ausspricht und deren wesentliche Triebfeder die Glaubens- und Liebeskraft ist. Glaube und Liebe sind, wenn sie geweckt wurden, Bejahung der bestehenden Ordnung: daß alle Menschen vom Ursprung her gleichwertig sind und daß jeder von ihnen über sich hinausweist und des anderen Achtung bedarf, um ganz "er selbst" sein zu können. Verantwortungsbewußtsein für den Mitschüler befreit das Verhalten in der Klassen- und Schulgemeinschaft von äußerem Zwang. Geweckt aber wird Verantwortlichkeit durch Ehrung, die der einzelne an sich und jedem der anderen erfährt oder gewährt. Ohne Unterschied von Beliebtheit und Leistungen ist jeder Schüler von dem anderen in seiner Menschenwürde und seinem Eigenwert, in seinem Anderssein zu sehen und zu bejahen, damit er geehrt werde. "Denn die Ehre gibt dem Menschen seinen Platz in der Gemeinschaft". ²⁾ Die Gestaltung der Namenstage oder Geburtstage, an denen sich die Gemeinschaft beteiligt, bieten mehr Möglichkeiten, Aufmerksamkeit der anderen und ihre Teilnahme am Leben dieses einen zu wecken, als es die Hervorhebung besonderer Leistungen zu tun vermag. Geburts- und Namenstag rücken von ihrem Sinn her den wesensmäßigen Wert und darin die Person des Menschen in den Mittelpunkt. Der Name ist tiefsinnige Bezeichnung des Personalen, des Eigenwertes, und die Bedeutung des Geborenwerdens liegt nicht in etwas wesentlich anderem. Die Namenstage und Geburtstage sollten diesen Sinn, auch in seiner Vertiefung, den er durch das Christliche erfährt, in Wort und Tat darstellen. Ihre festliche Gestaltung ehren den einzelnen Schüler vor der Gemeinschaft und durch sie mit äußeren Erweisen, die über das nur Geschuldete hinausgehen und zum Wettstreiten in Freudebereiten und Liebesbezeugungen führen. Das Geben und Nehmen in "Wort und Tat" in höflicher Weise schafft die Atmosphäre einer Gemeinschaft. Die Art, sich etwas anzureichen und es entgegenzunehmen, die Bereitschaft zuzuhören und sich zu interessieren für die Mitteilungen der anderen, mit ihnen zusammenzuarbeiten oder auch nur zu helfen - das zu üben ist abhängig von den Bildungsformen, von denen Unterrichtsgespräch und Gruppenarbeit, Gemeinschaft in Spiel und Sport besonders empfohlen werden. ³⁾ Das echte Un-

1) Vgl. J. Sellmair, *Bildung in der Zeitenwende* (Würzburg 1951), S. 47.

2) J. Rüther, *Prägungen*, S. 29.

3) Vgl. W. Dowe, 'Wege zu einer lebendigen Gemeinschaftskunde', *Volkschule heute*, S. 377 ff.

unterrichtsgespräch - für die Abschlußklasse wird es als "förderndes Unterrichtsgespräch" erwünscht (vgl. R. S. 105) - ist ein Miteinander der Redenden, weil es aus dem Interesse für das Gesprochene zustande kommt. Es schließt die Möglichkeit mit ein, daß die Schüler verschiedener Meinung sind. Mit dem Widerspruch wird geradezu gerechnet, und er wird von den Zuhörenden als Aufforderung zum Vergleich mit ihrer eigenen Aussage verstanden. Es geht immer darum, daß im Gespräch die Wahrheit, der wahre Sachverhalt ansichtig werde,¹⁾ Dafür aber ist notwendig, daß das Unterrichtsgespräch nicht von der Gesprächsmethode als solcher, sondern von den Sachverhalten und der Erkenntnis der Wahrheit geleitet werde. Das Suchen nach der Wahrheit bedarf der Gemeinschaft. Die widersprüchlichen Ansichten und Interessen erfordern: "Pflege der Rücksichtnahme und Duldsamkeit". Das echte Unterrichtsgespräch wird auch die Gefahr bannen, die das von der Arbeitsschulmethode geforderte "freie Unterrichtsgespräch" mit sich bringt, daß es zu einem planlosen Gerede wird und nicht zur Erkenntnis der Sache selbst führt und die gemeinschaftsbildenden Elemente außer acht läßt.

In der Gruppenarbeit ist im Hinblick auf die Gemeinsamkeit der einzelnen Schüler untereinander etwas Ähnliches zu üben und zu beachten. Bindung und Freiheit zeichnen sich für die Schulgemeinschaft als zwei zusammengehörende Regeln ab: die Respektierung der Person und ihrer Rechte und die Sache binden, und das Respektiertwerden und das Interessiertsein an der Wahrheit geben dem einzelnen in der Gemeinschaft die Freiheit und der Gemeinschaft als einem Ganzen das Gepräge, die soziale Atmosphäre. Alles Uneinssein sollte von diesen beiden Gesichtspunkten aus geschlichtet werden. Im Sport, bei Spielen und Wettkämpfen bieten sich vorzügliche Gelegenheiten, sich einzugliedern und in froher Gemeinschaft seine eigenen Kräfte und sein Können zu erleben. Zu erkennen, "daß ein fairer Kampf, wertvoller und ehrenvoller ist als ein Sieg um jeden Preis, und daß der Persönlichkeitswert eines Menschen nicht durch den Erfolg an sich bedingt ist, sondern durch erfolgreiches und soziales Handeln unter Achtung und Würdigung des Mitmenschen" (R. S. 97) - das fordert Gemeinschaftsgeist: den Verzicht des einzelnen auf eigennützige und selbstische Wege, ein "Mitsein" mit jedem anderen und die Gewilltheit dazu, daß er "einen umfassenden Lebensinhalt, nämlich den der Gemeinschaft, als eigenen annehme, daß er sich in diesen ausweite, ihn im Bewußtsein trage, bejahe und auswirke".²⁾ Damit ist schon das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit geschaffen.

1) Vgl. J. Pieper, Dichtung - Weistum - Sakrament, S. 19.

2) R. Guardini, Vom Geist der Liturgie, S. 47.

Mit der Bereicherung des personalen Lebens und seiner Ausweitung in die Klassen- und Schulgemeinschaft ist zugleich die Vorbereitung für "Kenntnisse und Einsichten" getroffen, die die Gemeinschaftsordnungen (Gemeinde, Staat und überstaatliche Ordnungen) verstehen lehren und auf "eine sinnvolle und verantwortungsbewußte Teilnahme am öffentlichen Leben eines demokratischen Staates" ausgerichtet sind (vgl. R. S. 32). Dem Wesen der Gemeinschaft entsprechende rechte Gesinnungen werden aus der Erkenntnis geboren, die R. Egenter so zusammenfaßt: "Der Staat, das sind die in Deutschland lebenden Kinder, deren Väter und Mütter, all die Hunderttausende unverheirateter Frauen, die Greise usw. Der Staat, das ist das staatlich organisierte Volk, das so manche Narbe aus seiner Geschichte an sich trägt und umspielt ist von dem hellen Schein unvergänglicher kultureller Leistungen; Staat, das ist unser Vaterland, unsere Heimat." ¹⁾ Das soziale Ganze wird lebendige Einheit von vielen einzelnen in solcher Lehre für den Schüler eine konkrete, immer gegenwärtige Wirklichkeit, eine Gemeinschaft, deren Glied er selber ist und der er auf Gedeih und Verderb angehört; an ihrem Wohlergehen nimmt er teil und sieht sich selbst in aktiver Mitgliedschaft für das Ganze beansprucht.

Dem Geschichtsunterricht kommt ein wesentlicher Anteil an der Erziehung zur Gemeinschaft des Volkes, des Staates und der Völker zu. Er "leitet an, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu verstehen und als Schwelle zur Zukunft zu begreifen. Mit der Liebe zum eigenen Volk soll er die Achtung vor anderen Völkern und den Friedens- und Freiheitswillen pflegen" (R. S. 34). Der geschichtlichen Wahrheit soll er so nahe wie möglich kommen, das geschichtliche Bewußtsein schaffen und das Gefühl für die eigene geschichtliche Verantwortung wecken. Im siebten und achten Schuljahr wird diese Aufgabe erfüllt, indem am Schicksal einzelner Menschen und Gemeinschaften das Wollen und Wirken geschichtlicher Mächte erlebt und erkannt wird (vgl. R. S. 35). Als geschichtlicher Tatbestand wäre in diesem Sinne zum Beispiel die Ausrottung vieler schuldloser Menschen in jüngster Vergangenheit, die von Mitbürgern des eigenen Volkes an rechtmäßigen Gliedern des Staates ungeachtet ihrer Ehre, ihres Eigentums und ihres Lebens geschehen ist. Dieses Faktum ist nicht aus der Geschichte des deutschen Volkes zu schaffen. Nicht nur weil es in den Annalen aufgezeichnet bleiben wird, kommt es im Geschichtsunterricht zur Sprache. An dem geschehenen Unrecht

1) 'Katholik und Staat', Kath. Frauenbildung (1951), Nr. 7/8, S. 476.

muß die eigene geschichtliche Verantwortung aufgezeigt werden und daß der einzelne mit seinem Volk und alle einzelnen untereinander solidarisch sind und das Schuldigwerden einzelner auch die übrigen Glieder etwas angeht. R. Guardini mahnt in einer Vorlesung über "Gedanken zur jüdischen Frage", diese Tatsache nicht zu umgehen. Denn "jeder empfindet das Große, das im Volk geschehen ist, als auch ihm gehörig. So muß er auch das Unrecht, das da geschieht, in seine Verantwortung aufnehmen. Es trifft seine Ehre; und er ist gehalten, das Seine zu tun, damit es in Ordnung komme". Das geschehene Unrecht kann als eine nicht verheilte "Narbe" des ganzen Volkes gesehen und erkannt werden; und eine Erziehung zur Gemeinschaft vermag einen Anteil an der "Aufarbeitung" des Unrechts zu leisten. Aufarbeitung muß erfolgen, "weil Unrecht real ist, eine Macht, die, wenn sie nicht bewältigt und neu eingeordnet wird, weiterwirkt", ¹⁾ Im Zeitgeist wirkt das Unrecht weiter, und ihn atmet die Jugend, wenn ihr gültige Vorstellungen von Pflichten und Rechten, von Gerechtigkeit und der Menschenwürde fehlen. Die Anweisungen der neuen Richtlinien für die Gemeinschaftskunde und für den Geschichtsunterricht zeigen, daß verantwortungsvolle Pädagogik der Zeit diesem fortwirkenden Geist entgegentreten will. Sie legt der Volksschule die Verpflichtung auf, Kenntnisse von dem absoluten Recht der Person, von der Notwendigkeit der Anerkennung dieses Rechtes auch seitens der Staatsgewalt, von der Pflicht des Staates, dem einzelnen in seinem Leben, seinem Können, seinem "Anderssein" Schutz zu gewähren. Nur so kann auch mit einer Gesinnungsänderung gerechnet werden, die dann aber verbietet, zu "liquidieren", denn Liquidation heißt Ausrottung auf Grund von Anderssein". Wirksam und wirklich verbindlich wird das Wissen um die Grundregeln des Gemeinschaftsleben nur, wenn die Schule den Kontakt mit der Familie pflegt (vgl. R. S. 15), wenn ihr Lehren auch von der Familie bejaht und in der Familienerziehung in "Wort und Tat" aufgegriffen wird. Denn auch hier gilt es, nicht zu übersehen, "daß diese Regungen 'wer anders ist, wird liquidiert' wie ein Giftstoff immer noch fortwirkend das Denken der Menschen verdirbt oder zumindest bedroht und wie eine Versuchung bestimmt". ²⁾

Viele andere Fakten der Geschichte des Volkes und der Völker bieten dem Unterricht Vorbilder gerechter Herrschaft, an denen ein neues deutsches Staatsbewußtsein und ein demokratisches Verantwortungsbewußtsein

1) R. Guardini, Verantwortung (München, 1952), S. 34.

2) J. Pieper, Über die Gerechtigkeit, S. 30.

für den gegenwärtigen Staat gebildet werden kann, eine Staatsgesinnung, die zur echten lebensvollen Verbundenheit, das heißt aber zur Liebe zum Volk führt, zu Bejahung und Gehorsam, wo der einzelne dem Gemeinwohl unterzuordnen ist. Mit der Anerkennung der Lehrerautorität und mit dem freien Gehorsam ihr gegenüber wird auch das rechte Verhältnis zur Staatsautorität angebahnt.

Bei der Auswahl des Bildungsgutes für die Gemeinschaftskunde sollen "die Eigenart der Geschlechter und die Interessengebiete und Arbeitsweisen der Schüler" Beachtung finden (R. S. 31). Darin spricht sich auch für die Gemeinschaftserziehung das Anliegen aus, in den Kindern schon das zu sehen und darauf hin zu wirken, was sie einst ihrer Anlage nach sein und tun werden. Erzieherische Einwirkung durch die Gemeinschaftskunde wird vor allem der verschiedenartigen Aufgabe und Stellung gerecht werden müssen, die den beiden Geschlechtern im Familienleben und über das Familienleben hinaus in Volk und Staat zukommen. Sie beginnt damit, das rechte Verhältnis der Knaben und Mädchen zu den Eltern zu bilden und sie an Pflichten heranzuführen, die das Eltern - Kind - Verhältnis ihnen von seinem Wesen her auferlegt. Die Lesebücher aller Schuljahre helfen in ihrem ersten Teil unter den Überschriften "Aus der Jugendzeit" oder "Kinderland" mit zahlreichen Lesestücken, das Schuldverhältnis der Knaben und Mädchen zu ihren Eltern und eine echte Familiengesinnung zu wecken. Die Liebe der Eltern, der Einsatz ihres Lebens und "ihrer Arbeitskraft für das Wohlergehen ihrer Kinder und die ihnen kraft ihrer Stellung zukommende Autorität sind Motive, die ehrfürchtige, liebende und dienstbereite Haltungen in den Kindern bilden sollten.

Das ist schon Hinführung des Mädchens zu den Aufgaben, die es als Frau in der Familie und der Gemeinschaft überhaupt hat; selbstlose Zuwendung zum Menschen, stehenbleiben bei ihm, um sorgend an seinem Leben teilzunehmen. **Andrerseits will in besonderer Weise die der Frau ferner liegende Anlage** gesehen und gebildet werden, die Zweckmäßigkeit ihres Einsatzes zu berechnen und sich zuchtvoller Einordnung im Hinblick auf sich selbst und der ihr Anvertrauten nicht zu versagen. Anders ist der Gemeinschaftssinn des Jungen zu pflegen: seinen sachlichen Interessen wird mehr Darstellung der öffentlichen Ordnungen, des Rechtes und der Verwaltung entsprechen müssen, während er - mehr als das Mädchen - lernen muß, aufzumerken, wo es sich um Zusammenhänge von objektiven Sachverhalten mit konkreten Lebenssituationen handelt.

Erziehung durch und zur Gemeinschaft ist in Vollzug und Wirkung personale Erziehung, da nur im Gemeinschaftsleben die Begegnungsfähigkeit gebildet werden kann. Auf diese hin aber ist das personale Wesen des Menschen principaliter angelegt, und in ihr kommt der Mensch zur Erfüllung seiner Berufung als Person: Liebender zu sein und als solcher in der Gemeinschaft der Menschen zu geben, mitzuschaffen und zu empfangen. Durch das Gemeinschaftsverhältnis findet die Person auch zum rechten Verhältnis zu allen anderen Wirklichkeitsbereichen, weil in personaler Zuwendung der Standort gewonnen wird, von dem aus die Zuwendung zur Welt in Erkennen und Handeln den "Sachen" gemäß und im Absehen von subjektiven Interessen geschehen kann. In der Klassen- und Schulgemeinschaft stellt sich die Frucht des verwirklichten Gemeinschaftslebens anschaulich dar: im Miteinander von Lehrer und Schülern, in hilfsbereiter und liebender Begegnung. Im gemeinsamen Bemühen um die Wahrheit wird der Zugang zu allen Bildungsbereichen gewonnen.

§ 2 Schöpfungs- und Kulturordnung als Bildungsbereiche

a) Erschließung der natürlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Gegebenheiten

Abendländisches Kulturgut und deutsches Bildungserbe in lebendiger Beziehung zur wirtschaftlichen Welt sind Grundlage für allseitige Bildung, für Leben und Arbeit, so bestimmt das Erziehungsziel (vgl. R. S. 9). Personales Leben bedarf zur Selbstverwirklichung zunächst der Beziehungen zum Menschen. Indes wird das gemeinschaftliche Leben schon von den Bildungsgütern gestaltet, die das kulturelle und wirtschaftliche Leben - damit aber auch die Bereiche der Natur und Religion - bieten.

Da Volksschulbildung in der Heimat wurzelt, werden in der Heimat "Ansätze gewonnen, von denen aus die Abhängigkeit des Menschen von den natürlichen Gegebenheiten erfahren wird" (R. S. 10). Zur Heimat gehört die Natur, die heimatliche Landschaft mit allen Naturvorgängen. Sie werden als dem Menschen zugeordnet erkannt, nicht zufällig, sondern notwendig, so daß er in Abhängigkeit von ihnen sich vorfindet. Sie begründet das Verhalten des Menschen zur Natur, darum muß die Art dieser Abhängigkeit bedacht werden.

Die natürlichen Begebenheiten sind im Unterricht stets Ausgangspunkt, wo die Stoffbereiche es zulassen. Wo Anschaulichkeit erstrebt wird, wo von

Lebens- und Erfahrungskreis des Kindes ausgegangen werden soll (vgl. R. S. 10 u. 12), sind die Naturvorgänge und = erscheinungen mit aufzunehmen. Die "landverbundene Lebensgesetzlichkeit" stellt der Landschule andere Aufgaben für die Erziehung zur Naturverbundenheit und - liebe als der Stadtschule (vgl. R. S. 150). Das zivilisierte und industrialisierte Großstadtleben ersetzt die Bildungswerte der Natur nicht; und es bleibt auch hier der Schule wegen der "Abhängigkeit des Menschen von den natürlichen Gegebenheiten" stets Verpflichtung, wo immer möglich die Jugend der Natur begegnen zu lassen.

Die Wirklichkeiten des kulturellen und wirtschaftlichen Lebens, die ebenfalls aus heimatlicher Umgebung erschlossen werden sollen (R. S. 10), stehen auch in Beziehung zur Natur, und die in ihnen wirksamen Naturkräfte müssen als solche gezeigt werden. Außerdem stellen sie Menschenwerk dar, und der Abhängigkeit von den natürlichen Gegebenheiten steht die Herrschaft des Menschen über die Natur gegenüber. Die Bildungswerte der Kultur und der wirtschaftlich-technischen Welt sind aus Sinn und Zweck der beiden Bereiche zu erkennen, auch in ihrer unterschiedlichen Bildungswirkung.

Für das Land Nordrhein-Westfalen, das durch das "Gesetz der Industriearbeit" gekennzeichnet ist, wird im Hinblick auf den Nachwuchs "für die qualifizierte Arbeit in Industrie, Handwerk und Landwirtschaft ... geistige Aufgeschlossenheit mit klarem Sachwissen" gefordert (R. S. 8). Das Bekanntwerden mit dem Wirtschaftsleben des Landes bezweckt demnach ein Sachwissen, das zur tätigen Teilnahme hinführen soll. "Geistige Aufgeschlossenheit" ist jedoch nicht nur zweckgerichtet und dürfte die Interpretation erlauben, daß das Wissen von Industrie, Handwerk und Landwirtschaft nicht nur Nachwuchs heranbildet, sondern auch formale Bildungswerte mit sich führt. Aus diesem Grunde scheint gleich die Forderung angefügt: "Darüber hinaus wird die Volksschule aber auch immer um ihre erzieherische Aufgabe wissen: den jungen Menschen religiös und sittlich zu formen ..." (R. S. 8).

Die natürlichen, kulturellen und wirtschaftlich-technischen Gegebenheiten gehören ihrem Wesen entsprechend zur Welt des Menschen und bieten Bildungsgüter, die in ihrem Wert für sein liebegeistiges und sein personales Leben gesehen und fruchtbar gemacht werden sollen.

b) Die anthropologische Bedeutung von "Umwelt" und "Welt" in Natur und Kultur

Das Erstgegebene in der Reihe der Ordnungen ist die Natur. Für den Christen ist sie die Schöpfungsordnung, eine freie Tat ihres personalen Gründers. Auf ihn zurück weist die Natur sowohl als Ganzes, in dem viele Dinge zueinander in Beziehung stehen, als auch jedes Einzelding, das seine "Natur", sein Wesen, durch schöpferische Erkenntnis empfangt. Verschieden sind alle Naturdinge in ihrem Wesen, gemeinsam ist ihnen, daß sie sind, daß sie aus dem Schöpferwillen "existieren". In der Reihe der Geschöpfe findet sich der Mensch. Er hat durch sein geistig-leibliches Dasein sowohl Anteil an der materiellen, anschaulichen Welt, an den mineralischen, pflanzlichen und tierischen Bereichen, als auch an der geistigen, nicht sichtbaren Welt. Der Mensch steht also in der Mitte der Welt, abhängig von ihrer sinnfälligen Wirklichkeit, weil in ihr wurzelnd; er transzendiert durch seine Geistigkeit die sichtbar-anschauliche Weltordnung und vermag sie dadurch, wenn auch begrenzt, zu beherrschen. Für die Bildung ist wichtig, daß alle Bereiche der Naturordnung gut sind und so auf den Menschen hingeordnet, daß er an ihnen und durch sie seine eigene Verwirklichung erreicht, die in ihrer äußersten Möglichkeit auch "die indirekte Rückbeziehung der materiellen Welt auf Gott zur direkten ... die stumme Natur auf Gott hin beredt" macht.¹⁾ Die Gutheit der Schöpfungsordnung und aller Seinsbereiche in ihr als tiefste Begründung für ihren Bildungswert zu sehen, dazu berechtigt das abendländische Kulturgut, das die Grundlage für die Volksschulbildung bietet und die Lehre von der guten Schöpfung tradiert.

Der Naturordnung wendet der Mensch sich nach der Weise seines eigenen Wesens zu. "Im Sinnenleib hat der Mensch die Natur wie einen Wesensteil".²⁾ Die Sinne bedürfen der Naturdinge, ohne die sie nicht zu ihrem Akt kommen. Die sinnfällige Natur ist so die Nah-Umwelt des Menschen, sie ist das Beziehungsfeld des Menschen, insofern er leibgeistiges Wesen hat. Die Beziehung zur Natur aufzunehmen, ist nicht durch die Sinnesorgane des Menschen allein möglich, sondern durch eine innere "dynamische Mitte", die mit Hilfe der Sinne das sinnhaft Konkrete der Welt zu seinem Beziehungsfeld macht, es in sein Innen hereinholt. "Beziehung gibt es nur da, wo es ein Innen gibt, wo es also jene dynamische Mitte gibt, aus der alles Wirken entspringt und auf

1) H. Volk, Gott lebt, S. 56.

2) G. Siewerth, Der Mensch und sein Leib, S. 31.

die alles Empfangen und Erleiden gesammelt bezogen ist".¹⁾ Diese Mitte ist im Menschen geistig, und alles sinnvolle Vernehmen beansprucht schon die geistige Vernehmungskraft. Aus dem sinnlich-geistigen Umgang des Menschen mit der Natur als seiner Umwelt gewahrt er die Möglichkeiten, die diese ihm zu seiner Bedürfnisbefriedigung, zu Erholung und Genuß bietet. Die Natur enthält diese Güter, deren der Mensch zu seinem menschlichen Leben bedarf und muß darum sowohl in ihrer Struktur auf das leibhaftige als auch auf das geistig-personale Dasein des Menschen hingeordnet sein. So entspricht es dem Wesen der Natur und dem des Menschen, wenn der Mensch sie sich durch Umgang mit dem Konkreten zu eigen macht. Darin wird seine Angewiesenheit und Abhängigkeit von der Natur als auch die Fähigkeit, sie zu beherrschen, offenbar.

Es gibt aber noch eine zweite Art der Zuwendung zur Natur, die einzig dem Menschen als Geistwesen zukommt. Sie richtet sich auf die kreatürlichen Dinge, sofern sie ein Wesen haben, einen intelligiblen Kern, der ihnen aus schöpferischer Erkenntnis zuteil geworden und sie in der Beziehung zu ihrem Urheber beläßt. Wenn menschliche Erkenntnis die Naturdinge in ihrem intelligiblen Sein erreicht, wird darin die Nah-Umwelt der Natur transzendiert und der Mensch - wenngleich in der Nähe der konkreten Natur - findet sich vor dem Wesen und Sein der Dinge, das universal ist. Das Beziehungsfeld des Menschen ist nicht mehr nur die Umwelt-Natur, sondern das Universum, weil er geistiger Erkenntnis mächtig ist. "Geist besagt eine Beziehungsfähigkeit von solch ausgreifender und umfassender Kraft, daß das ihm zugeordnete Beziehungsfeld die Umwelt-Grenzen prinzipiell übergreift".²⁾ Geistige Erkenntnis in solcher Begegnung mit der geschaffenen Natur ist nicht auf Beherrschung der Natur gerichtet, sondern auf "Anschauen", das am konkreten Einzelnen entzündet, das Ganze des Seins gewahren läßt. Allenthalben wird die Zeichenhaftigkeit der Naturdinge entdeckt, wenn der Zugang zur Natur in dieser Weise gefunden wurde. Sie läßt G. Siewerth im Darstellen des 'Weisheitswissen', das aus der Natur gewonnen wird, fragen: "Ist nicht jede Pflanze eine 'Spur' des Geistes und ein unableitbar köstliches Gebilde einer göttlichen Einbildungskraft, einer 'göttlichen Kunst'? Ist sie nicht ein 'geschwisterliches' Wesen unter den Wesenheiten der Natur, das der Mensch liebend und beglückt ansieht? Ist sie nicht Abglanz und Atem Gottes in der Welt? ... Ist es nicht wundersam, 'bildend', d.h. seinserschließend, wenn die Verwandlung der Naturdinge im Hinblick auf das Menschenschicksal bedacht wird?"³⁾

1) J. Pieper, Was heißt philosophieren, (München, 1948), S. 36.

2) A. a. O., S. 43.

3) 'Bildende Erziehung', Kath. Frauenbildung (1953), Nr. 2, S. 84.

Die Natur stellt sich als die erste Quelle dar, aus der Bildungswissen geschöpft wird, und der Vorgang der Wahrheitsfindung kann sich an keinem Gegenstand einfacher ereignen als an den Naturdingen, in denen die Wahrheit verborgen liegt. Dem Betrachtenden geben sie Auskunft über den wahren Sachverhalt, der auch das Sollen sichtbar macht. So werden Knaben, nachdem sie das Rotkehlchen seiner inneren Bauform nach erkannt haben, veranlaßt, dem gefangenen Singvogel die Freiheit zu geben. Nicht allein in der Anschaulichkeit und Nähe der Natur liegt ihr Bildungswert, sondern in der Wirksamkeit dieser allein der Natur zukommenden Anschaulichkeit: "Jene künstliche Anschauungswelt (Sachen, Bilder, Modelle, Versuche), die zwischen den Wänden der Schule aufgebaut wird, kann nur Fragmente geben. Erst wenn sie als Teile der Wirklichkeit draußen gesehen werden, gewinnen sie überzeugende Kraft ... Der blühende Baum ist etwas anderes als die zerpflückte Blume, der rauschende Wald etwas anderes als eine Summe wohlgeschildelter Fichten." ¹⁾ Die überzeugende Kraft der Schöpfungswelt hat diese aus ihrem Ursprung. Sie wirkt auf den, der das Konkrete sieht und liebt, auf das Kind nicht weniger als auf den Erwachsenen. Die heimatliche Wirklichkeit, so begrenzt das Stück Natur in ihr auch sein mag, läßt sie wirksam werden. Denn "jedes Ding birgt und verbirgt auf seinem Grunde ein göttliches Ursprungszeigen; wer es zu Gesicht bekommt, 'sieht' daß dieses und alle Dinge über jegliches Begreifen 'gut' sind; er sieht es und ist glücklich". ²⁾ Das naturhafte Verlangen des Menschen zu "sehen", findet Stillung in der Begegnung mit der Schöpfungswirklichkeit, mit der Natur der Dinge.

Ist diese zweite Art der Naturbegegnung auch nicht darauf gerichtet, aus der Natur "klares Sachwissen" für "qualifizierte Arbeit in Industrie, Handwerk und Landwirtschaft zu gewinnen, so gibt sie aber eine "geistige Aufgeschlossenheit", mit der das Sachwissen verbunden gesehen wird (vgl. R. S. 8). In absichtsloser Zuwendung zur Natur wird der geistige Horizont des Menschen geweitet, weil die Naturdinge sich auch mit ihren intelligiblen Inhalten, wenigstens der Möglichkeit nach, dem erkennenden Geiste öffnen und ihn bereichern, ohne daß dieser davon adäquat aussagen könnte. So ist es denkbar, daß dabei auch das Sachwissen befruchtet wird und Antrieb erhält. Für den Unterricht bedeutet das: beide Weisen der Naturbegegnung, die zum "Herrschaftswissen" oder "Sachwissen" und die zum "Weisheitswissen" führende, sind nicht grundsätzlich getrennt voneinander zu pflegen und zu üben.

1) F. H. Eggersdorfer, Jugendbildung, S. 215f.

2) J. Pieper, Glück und Kontemplation, S. 91.

Alle Bereiche der Kultur sind nicht ohne "Natur", da sie durch Auswertung der Naturkräfte entstanden sind und nur durch diese bestehen. In der Dienstbarmachung der Schöpfungsordnung folgte der Mensch seinen leiblich-seelischen und seinen geistigen Bedürfnissen, weshalb Kultur einerseits als "äußere Kultur" verstanden werden kann, in der eine Auswertung der Naturgüter für unmittelbare Lebensbedürfnisse erfolgte und zu Technik, Landwirtschaft und Handwerk führte. Andererseits ist "innere Kultur" die Schaffung von Gütern, die vornehmlich dem allseitigen Bedürfnis des Menschen, vom Geiste beherrscht, nachkommt. Es ist also "die äußere Kultur 'Bebauung', Ausnutzung der Natur und ihrer Gegebenheiten für die leiblich menschlichen Ziele, die innere Kultur hingegen ist 'Ausbildung' der menschlichen Fähigkeiten, und zwar nicht nur zum Zwecke jener 'Bebauung' und Ausnutzung, sondern auch und vor allem als menschlicher Selbstzweck. Und insofern ist sie das, was man beim Einzelnen, zuweilen auch bei einer Gemeinschaft, 'Bildung' nennt, etwa wenn man von der Bildung eines Volkes spricht." ¹⁾

In den pädagogischen Anweisungen für die Volksschule wird die Berücksichtigung der Technik, des Wirtschaftslebens und des Handwerks als "äußere Kultur" verlangt; sie müssen sie fordern, weil der Mensch in seinem leibhaftigen Dasein auf die Ausnutzung der Natur, wie sie Wirtschaft und Technik bieten, angewiesen ist. Diese Gebiete aber werden umgriffen von der Vermittlung der eigentlichen Kultur, von der alle Kräfte der sittlichen Freiheit des Menschen beansprucht sind, nicht um eines anderen Zweckes als um der Vervollkommenung des Menschen selbst willen. Kultur in diesem Sinne vermittelt die Volksschule in allen ihren Bildungsgütern, in Muttersprache, Heimatkunde, Musischer Bildung und anderen Fächern. Ihre Bildungswerte werden als innere Kultur dem Schüler zu eigen und machen ihn im eigentlichen Sinne "gebildet".

Für das wirtschaftliche Leben notwendig ist ein Sachwissen, das zum Teil schon durch die Schule vermittelt werden soll und die Begegnung mit der Technik und dem gesamten Wirtschaftsleben notwendig macht. Aber aller Unterricht in diesem Sinne muß, wenn die Volksschule ihrem Bildungsauftrag entsprechen will, in den Dienst der Menschenbildung gestellt werden, wie alles technische und wirtschaftliche Leben nicht nur Genuß, Ansehen, Macht, sondern ein menschenwürdiges, geistiges Dasein ermöglichen soll. F. Dessauer mahnt, der Jugend die Technik als eine "Menschheitsangelegenheit" vorzustellen, da der Mensch nicht wie das Tier im Vorgegebenem lebe, 1) J. Rüther, *Prägungen*, S. 101 f.

sondern in "in einem Metakosmos, in einer Vermählung von zielstrebigem Geist und naturgesetzlicher Ordnung. Alle Gegenstände erfüllen ihren Zweck nur im Einklang mit den Naturgesetzen ... Ihr Ziel ist je ein menschliches: Erfüllung eines menschlichen Bedürfnisses, Beseitigung einer menschlichen Not, Verwirklichung eines menschlichen Traumes".¹⁾ Es gibt eine Technik, in der der Mensch die Naturkräfte autonom und in selbstischem Interesse auszunützen trachtet und die Naturgesetze nicht der Ordnung des Kosmos gemäß, sondern "von außen" feststellt und wertet. Diese Herrschaft muß, da sie die Ordnung sprengt, zur Zerstörung führen.²⁾ Vielfach wird von pädagogischer Seite vor der den Menschen "besetzenden" Technisierung gewarnt, die nicht nur den Erwachsenen in seiner menschenwürdigen Existenz bedroht, sondern auch Einlaß in die Schule fordert, in der schon der junge Mensch ausschließlich für Technik und Wirtschaft lebensstüchtig gemacht werden soll. "So wichtig eine solche zivilisatorische Ertüchtigung ist, so gefährlich wird sie, wenn sie die Struktur des Bildens schlechthin bestimmt."³⁾ Die Richtlinien wünschen eine solche Ertüchtigung nicht; sie stellen ihr die "Schule als Stätte der Menschenbildung" entgegen. Sie übernimmt damit die ihr auferlegte "autonome erzieherische Verantwortung, dieser drohenden Vereinseitigung und Funktionalisierung des Menschen früh kompensatorische Gegengewichte zu schaffen: musische Erziehung, Wertbildung statt bloßer Wissensbildung, Vertiefung statt Stoffbelastung, Ganzheitlichkeit statt Zerstückelung im Bildungsverfahren, Mitmenschlichkeit statt Kollektivierung in der Sozialerziehung."⁴⁾ Verantwortung bestimmt die Rangordnung der Bildungsgüter, und sie macht geneigt, ihre menschenbildenden Werte vor allen anderen wirksam werden zu lassen.

c) Bildende Begegnung mit den natürlichen und kulturellen Wirklichkeiten im Unterricht

Wie in der Heimat-Umwelt die Gemeinschaftsverhältnisse gelebt und gelehrt werden, so auch bewirkt sie Naturliebe und -verbundenheit. Da der Bildungswert der Natur nur in unmittelbarer Begegnung mit der Umwelt-Natur erreicht wird, muß die Natur in der Heimat gesehen und erlebt werden, und in ihr werden auch die Kulturgüter angetroffen, die menschliches Schaffen

1) 'Vor den Toren einer neuen Zeit', Kath. Frauenbildg. (1956), Nr. 1, S. 8.

2) Vgl. J. B. Lotz, 'Mensch und Natur', Lebendiges Zeugnis, hg. Akademische Bonifatiusvereinigung (Paderborn, 1956), Nr. 1, S. 8.

3) G. Siewerth, Kath. Frauenbildg., (1953), S. 84.

4) E. Lichtenstein, Die Schule im Wandel der Gesellschaft, S. 43.

gestaltete. Das Heimatprinzip im Volksschulunterricht ist für alle Bildungsbereiche gültig, denn "aller geistige Besitz wurzelt zuletzt im Nährboden der Heimat, schon deshalb, weil die Heimat die Trägerin jener Kultur ist, die in der Bildung angeeignet wird. In der Heimat oder nirgends erlaucht der Mensch die elementaren Geheimnisse der Natur; in der Heimat oder nie erschaut er die Urzusammenhänge menschlichen Lebens und Schaffens".¹⁾

Die Aufgabenstellung des Faches "Naturkunde" fordert, den umfassenden Bildungswert des Naturbereiches, anzustreben; "Der naturkundliche Unterricht will Naturliebe wecken, in der Heimatnatur einen Quell der Freude und Gesundheit erschließen, die Stellung des Menschen im Naturganzen aufzeigen, zur innerlichen Verbundenheit mit allem Lebendigen erziehen, den Gleichnischarakter der natürlichen Erscheinungen erhellen und zur Ehrfurcht vor Gott und seinem Werk führen". (R. S. 49). Die Ordnung des Naturganzen wird nur sinnvoll gelehrt, wenn sie den Menschen als ihr zugehörig in Abhängigkeit und Überlegenheit zeigt. Zur Verbundenheit mit der Natur führt den Menschen seine bewußte Einordnung in ihre vorgegebenen Zusammenhänge. Sie ermöglicht ihm, in ihr den "Quell der Freude und Gesundheit zu erreichen", sein Handeln aus der Verbundenheit mit den natürlichen Gesetzen zu bestimmen und die Durchsichtigkeit, das heißt den "Gleichnischarakter" aller Naturdinge zu gewahren. "Den Gleichnischarakter der natürlichen Erscheinungen erhellen", so wird in einem Aufsatz zum Naturkunde-Unterricht in den neuen Richtlinien bemerkt, sei eine Formulierung, die erstmalig in Richtlinien, Weisungen oder Erlasse aufgenommen werde, ohne damit etwas grundsätzlich Neues aufzugreifen; in alten Lesebüchern seien gleichnishafte Deutungen keine Seltenheit gewesen.²⁾ Ein Gedicht von Julius Sturm (Aschendorffsches Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr) verdeutliche als Beispiel, daß gleichnishafte Deutungen auch in neuen Lesebüchern Eingang gefunden haben:

"Der Bauer steht vor seinem Feld und zieht die
Stirne kraus in Falten;
'Tch hab' den Acker wohl bestellt, auf reine
Aussaat streng gehalten;
Nun sieh mir eines das Unkraut an!
Das hat der böse Feind getan!'

1) F. H. Eggersdorfer, Jugendbildung, S. 215.

2) A. Beiler-K. Wulfert, 'Aufgabe, Bildungsgut und Bildungsformen', Volksschule heute, S. 479.

Da kommt sein Knabe hochbeglückt
 Mit bunten Blumen reich beladen,
 Im Felde hat er sie gepflückt,
 Kornblumen sind es, Mohn und Raden.
 Er jauchst: Sieh, Vater, nur die Pracht!
 Wie hat der liebe Gott gemacht'."

Der Bauer betrachtet seinen Acker. als einen, den er doch sorglich mit ausgewähltem Saatgut besäte und von dem er daher reichliche Ernte erwartet. Kornblumen, Mohn und Raden erzürnen ihn, weil sie das Wachstum des Kornes lähmen und den Ernteertrag schmälern. Anders das Kind: es ist von der Farbenpracht der bunten Blumen im Kornfeld entzückt und sieht nichts sonst in ihnen als den Widerschein ihres liebenden und mächtigen Schöpfers. Beide Begegnungen mit dem Kornfeld sind göltig. Die auf nützliche Bewirtschaftung gerichtete Betrachtung des Bauern ist wegen der Angewiesenheit der Menschen auf Nutzung der Natur berechtigt und notwendig. Dem Kinde liegt die Sorge um Leben und Nahrung noch fern, und darum ist es für eine zwecklose Zuwendung und zum Entdecken des nutzlos Schönen völlig frei. Wenn Blumen, obwohl als Unkraut im Ackerfeld bekämpft, für sich genommen "schön" sind und ihren "Gleichnischarakter" offenbaren, wird darin auch erkennbar, daß die ursprüngliche Integrität der Schöpfungsordnung verloren ist, daß sie aber dennoch in sich gut und liebenswürdig blieb.

Die Behandlung eines Gedichtes allein weckt noch nicht Freude und Entzücken an der Natur. Sie werden "aus dem unmittelbaren Erlebnis - und Beobachtungsbereich der Schüler gewonnen ... Die Lebenswelt der Heimat in Haus und Hof, Garten, Wiese, Wasser, Wald und Feld ist Inhalt des naturkundlichen Unterrichts" (R. S. 50). Die Begegnung mit der Natur draußen ist zum Ausgangspunkt für jede naturkundliche Belehrung bestimmt. Sie "gewährt Einblick in den Bau und die Lebensäußerungen der Lebewesen", in "ihre Beziehungen und Abhängigkeiten", und ermöglicht, "Verständnis für die Gesetzmäßigkeiten in der Natur vorzubereiten". Die gewonnenen Einsichten werden "Hilfen zu verantwortungsvoller Lebensführung" geben (R. S. 49). Es erwarten diese Anweisungen ebenfalls von den Naturbetrachtungen sowohl sachlich auswertbares Wissen als auch Einsichten, die nur indirekt nützlich sind. Naturzusammenhänge und -gesetzmäßigkeiten sind durch geistige Ordnungen; sie teilen sich dem erkennenden Geiste mit, so daß es dieser daraus Richte für die sittliche Lebensgestaltung empfängt.

Materiale und formale Bildungswerte der Naturkunde sind sowohl in Knaben- als auch in Mädchenklassen zu erstreben. Dennoch äußert sich auch in diesem Unterricht die Geschlechter-Eigenart. Mädchen werden eher stehenbleiben und "anschauen" als Knaben, die es drängt, zu experimentieren und nützliche Gesetzmäßigkeiten zu erfassen. So ist zu erleben, daß beim Betrachten eines in allen Farben leuchtenden Blumenbeetes, während die Knaben schon zur Feststellung der Blumenarten und der Zweckmäßigkeit der Anlage des Beetes übergegangen sind, die Mädchen, von der Farbwirkung ge- bannt, länger im Anschauen verweilen. In der Harmonie der Farben "die Kunst Gottes" zu entdecken, liegt ihnen nahe, weil sie sich für Nadelarbeit und Heimgestaltung um eine Zusammenstellung der künstlichen Farben, in der jede zu jeder anderen paßt, oft schon vergeblich mühten. Beide Fähigkeiten sind zu bilden: schauen, um zu empfangen und untersuchen, um zu gestalten. Dabei ist in Stoffauswahl und Auswertung dem Interesse und den verschiedenen Weisen der Naturbegegnung der Knaben und Mädchen zu entsprechen. So fordert auch die "verantwortungsvolle Lebensführung", die durch Einsichten in Naturzusammenhänge und -geschehen erreicht werden soll.

Der Erdkundeunterricht wird ebenfalls in der Verbindung mit der Natur erteilt. Er zeigt, "daß die Menschen in ihren Lebensverhältnissen, ihrer Wirtschaftsweise und in ihrem Volks- und Staatsleben von der Natur und den Gegebenheiten der Landschaft abhängig sind" (R. S. 36). Zum Bildungsgut und zur Arbeitsweise des Erdkundeunterrichtes sagt E. Meinek, Erdkunde sei aus anthropologischer Sicht zu erteilen. Dabei werde der fachliche Kern nicht entwertet oder zurückgedrängt, "Die Erde bleibt Erde, aber wir sehen sie nicht nur als einen Körper im Kosmos, als das Objekt gesetzmäßiger, aber doch weitgehend zufällig wirkender physikalischer Kräfte, sondern als das Reich des Menschen, der diese Kräfte wie ihre Wirkungen erkennt, sie sich nach Möglichkeit dienstbar macht und seine Geisteskräfte als formende Macht einsetzt".¹⁾ In solcher Belehrung wird sichtbar, wie es dem Menschen gegeben und aufgegeben ist, aus der Natur Kulturgüter zu schaffen, die gut und wertvoll sind, wenn seine "Geisteskräfte" die Wirkungen physikalischen Geschehens "sachgerecht" formen. Indem echte Kultur als "Kultur der Natur" erkannt wird, wird auch "naturgetreue Erziehung zu echter Kultur" verwirklicht.²⁾ Die Auswahl der Kulturgüter, die in der Volksschu-

1) 'Fragen eines neuzeitlichen Erdkundeunterrichts', Kath. Frauenbildung (1952), Nr. 2, S. 127.

2) Vgl. J. Göttler, System der Pädagogik im Umriß (München, ⁶ 1946), S. 47.

le als Bildungsgüter dienen sollen, ist in diesem Sinne erfolgt. Sie ist dem abendländischen Kulturgut und dem deutschen Bildungserbe entnommen und steht "in lebendiger Beziehung zu der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit" (R. S. 9).

Werkarbeit und musische Bildung dienen der Begegnung mit hochwertiger Kultur und fördern auch das Mitschaffen an echten Kulturwerten. Bildnerische Erziehung soll zum Beispiel "zur Begegnung mit dem Künstler und seinem Werk" führen. "Die Betrachtung von Gegenständen des Kunsthandwerks, insbesondere des heimatlichen Kunstgutes und Kunstschaffens, kann über die Schule hinaus fruchtbar werden für das Gemeinschafts- und Familienleben und Anregung geben für Wohnkultur, Heimkunst und Heimgestaltung" (R. S. 57). Die Wichtigkeit dieser Forderung erklärt K. Schopp: "Den Schülern müssen wir zwei Wege zeigen, den des Ausdrucks und der Betrachtung, damit sie Gestaltung anregen und sie an den Werken der Kunst erfassen".¹⁾ Vorgang und Wirkung der betrachtenden Begegnung der Schüler mit dem Kunstwerk geschehe, so führt er weiter aus, an der Wirklichkeit, die der Künstler in der Welt schaute und die ihn zum Ausdruck drängte. Diese Weltwirklichkeit ist im Kunstwerk wieder zu sehen. Darüber hinaus soll auch das Ringen des Künstlers um eine höchstmögliche adäquate Darstellung seiner Idee erschlossen werden, jenes "ureigene Erlebnis mit dem Kräftespiel von Licht und Schatten".²⁾ Von der Wirkung solcher Kunstbetrachtung ist gesagt, daß sie unser Dasein "gleichsinnig und lebensbejahend" mache; und eine zweite Wirkung ist die Ermunterung und Anregung, durch eigene Betrachtung Zugang zu anderen Kunstwerken zu gewinnen und zur eigenen Gestaltung³⁾ angeregt zu werden in "Wohnkultur, Heimkunst und Heimgestaltung".

Das echte Kunstwerk gleicht also in seinen Bildungswerten denen der Natur, da äußere Schönheit und nicht sichtbare Wahrheit in ihm zur Darstellung gekommen sind und "naturgetreue Erziehung" zu Kunst und echter Kultur ermöglichen. Naturgetreu, weil sie das Kind in seiner leibgeistigen Ganzheit erfüllen und zur Entfaltung bringen, es durch Wahrheit bereichern und zu lebensbejahender und schaffensfroher Haltung beschwingen.

1) 'Künstler und Erzieher in Begegnung', Der kath. Erzieher (Bochum, 1957), Heft 7, S. 364.

2) A. a. O., S. 365.

3) Vgl. a. a. O., S. 366 f.

Der "Naturlehreunterricht" - er wird als lebenspraktischer Unterricht erteilt - stellt das Positive der Technik dar, ihren Sinn, das Gute und Schöne, in dem sie nicht naturfeindlich, sondern den vorgegebenen Ordnungen angepaßt ist. Naturlehre in der Volksschule "vermittelt dem Schüler physikalische und chemische Grundkenntnisse und Einsichten in die Naturgesetze als Zugang zur Natur und als Grundlage einer sinnvollen Berufsausübung. Er weckt den Sinn für das Schöne in Natur und Technik. Er hat in unserem technischen Zeitalter und im Hinblick auf die Bildung des werktätigen Menschen erhöhte Bedeutung" (R. S. 51). Die unabschätzbaren Möglichkeiten der Technik zeigen sich in diesem Unterricht als Kräfte der Natur und nicht des Menschen. Aber die Werke, durch die sie freigelegt werden, machen die Gestaltungsfähigkeit des forschenden und erkennenden Menscheingeistes transparent. So wird etwa in unterrichtlicher Behandlung die Möhnetalsperre als ein Werk erkannt, das der gesamten Industrie des Landes durch Energiegewinnung dient; und mit Bewunderung und Staunen wird die gewaltige Mauer betrachtet, die von einer Bergwand zur anderen, der Möhne den Weg versperrt und das zu Tal strömende Bergwasser in einem waldumkränzten See aufspeichert. Das Nützliche und das Schöne liegen dicht beieinander, weil sie natürlich sind und weil die Natur dem Menschen als Nah-Umwelt u n d Welt gegeben und auf seinen erkennenden Geist hingeordnet ist.

In dieser zweifachen Hinsicht wird das Bildungsgut der "Naturlehre" und aller Unterricht, der mit der "lebhaften Entwicklung der Technik in unserer Zeit" in Verbindung bringt, ausgewertet und fruchtbar gemacht werden müssen, wenn sie für das wirtschaftliche u n d das persönliche Leben bilden sollen. Der Gegenstand der Naturlehre, "die physikalischen Erscheinungen und Vorgänge, die im Alltagsleben an den Schüler herantreten: Wärme und Kälte, Luft und Wasser, Licht und Schatten, Kohle, Eisen und Stahl, elektrische Grunderscheinungen, Chemie im Haushalt" (R. S. 52), ist doppelgesichtig wie der der Natur und Kultur. Darin gehören diese Bereiche zu den "Grundlagen der Menschenbildung" und verhindern einen "rationalisierten und mechanisierten Lernbetrieb" (vgl. R. S. 55).

§ 3 Einführung in Berufs- und Lebensaufgaben

a) Vermittlung von "Wissen und Können für Leben und Arbeit"

Natur- und Kulturbereiche, wie die Bildungsgüter der Volksschule sie praesentieren sollen, lassen auch mit den in und an ihnen schaffenden Menschen begegnen. Das Erziehungsziel bestimmt, nicht nur allgemein den Auftrag des Menschen an der Welt sichtbar zu machen, sondern der Jugend "das für Leben und Arbeit erforderliche Wissen und Können zu vermitteln" (R. S. 29). Das "Leben" des Menschen ist sein Dasein in der Welt; damit er es in Freiheit recht gestalten, bedarf er des Wissens und Könnens, wozu jegliche intellektuelle Bildung ihm verhelfen soll. Mit der "Arbeit" bewältigen die Menschen die Daseins-Not, die Bedürfnisse ihrer leibgeistigen Existenzweise; auf sie ist in der Schule ebenfalls durch Einsichten und Ausbildung von Fähigkeiten vorzubereiten.

Die Verknüpfung einer Vorbereitung auf das "Leben" mit der auf die "Arbeit" wurde schon in der Forderung deutlich, für eine "exakte und gründliche Volksbildung" im Hinblick auf den Nachwuchs für qualifizierte Arbeit in Industrie, Handwerk und Landwirtschaft zu sorgen. Das soll nicht ohne erzieherische Bemühung um eine innere Formung und "Pfleger der Herzenskräfte" geschehen, ohne die "der Mensch der Arbeit dem Kampf und den Aufgaben des Lebens nicht gewachsen ist" (R. S. 8). Leben und Arbeit sind in Beziehung zueinander zu sehen. Das erinnert an die Doppelaufgabe der Schule, "Erziehungs- und Leistungsschule für die Jugend unseres Volkes zu sein" (R. S. 5).

In fruchtbarer Spannung von zweckgebundener Sachlichkeit und besinnlichem Verweilen soll die Möglichkeit gegeben sein, "Arbeitsgesinnung zu wecken" und außer der Bildung und Wahrung personaler Eigenart auch "Lebens-tüchtigkeit" und Lebenstiefe zu erreichen (R. S. 10). "Arbeitsgesinnung" ist eine ethische Haltung, die aus der ganzheitlichen Bildung gewonnen werden soll; und Arbeit muß entsprechend als sittliche Aufgabe gewertet werden, die mehr als Leistungsfähigkeit, nämlich "Lebens-tüchtigkeit" erfordert und zur "Lebenstiefe" beiträgt.

Im Bildungsplan für das neunte Schuljahr und für den Volksschulabschlußunterricht ist die Vorbereitung auf Leben und Beruf thematisch: "Brücke von der Schule zum Leben zu sein, ist eine der Hauptaufgaben der Abschlußklasse. Zur Welt des Berufes soll ein Verhältnis hergestellt werden, das auf Achtung vor der Arbeit gegründet und von Verantwortung für die Gesellschaft ge-

tragen ist" (R. S. 111). "Beruf" ist offenbar nicht dasselbe wie Arbeit, wenn das rechte Verhältnis zum Beruf durch "Achtung vor der Arbeit" hergestellt werden soll; andererseits hat der Beruf es mit der Ausübung einer Arbeit zu tun. Beruf und Arbeit sind nicht nur Selbstzweck, da sie auch von der Verantwortung für die Gesellschaft getragen sind. Der Gesellschaft dienen soll ein "Leistungswissen, das den erhöhten Anforderungen des Berufs- und Wirtschaftslebens gerecht wird" (R. S. 103).

Die Bildungsaufgaben des Abschlußunterrichtes sind nicht ohne Berücksichtigung der verschiedenartigen Beanspruchung der Mädchen und Knaben in Leben und Beruf zu erfüllen. Nicht nur die Berufstätigkeit der Frau und die "Frage der beruflichen Bewährung" des Mannes rücken in den Vordergrund, sondern auch die Bildung von Lebenshaltungen, die das Vater- und Muttersein vorbereiten (vgl. R. S. 12). Es ist zu fragen, welche Anlagen schon in 14 und 15 jährigen Mädchen und Knaben auf ihre späteren Lebensaufgaben hin zu bilden sind. Weil die Pubertätszeit der Mädchen früher liegt, muß der Mädchenerziehung in der Abschlußklasse besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden. In beginnender Reifezeit wird es erforderlich, "zur inneren Geschlossenheit zu erziehen, die im weiblichen Wesen begründet liegt"; und frauliche Eigenart ist für die "gesteigerten Anforderungen des zukünftigen Lebens in Haus und Öffentlichkeit" wirksam zu machen. Sie ist in "Ganzheitsstreben, Liebe zum Lebendigen und Persönlichen, zu Frieden und Gemeinschaft" zu sehen und zu vervollkommen (R. S. 104f.).

Diese Aufgaben der Schule im Hinblick auf Leben und Beruf sollen durch eine Besinnung auf das Wesen der Arbeit, auf das der Arbeit gemäße Etwas, auf die Bedeutung des Berufes im allgemeinen und seine verschiedenartige Verwirklichung im männlichen und weiblichen Dasein begründet und erhellt werden.

b) Verwirklichung der individuellen Bestimmtheit des Menschen in Arbeit und Beruf

Die Selbstverwirklichung des Menschen geschieht in der Arbeit so gut wie in Erkennen und freier sittlicher Entscheidung. Die Arbeit als äußere Tat ist wie alles Handeln nicht ohne innere Entscheidung, so daß "Leben" und "Arbeit" nicht getrennte Bereiche sind, und Arbeit eine der sittlichen Aufgaben des Lebens ist.

Arbeit beansprucht den Menschen in seiner personalen leibgeistigen Ganzheit. Sie unterscheidet sich von Spiel, Beschäftigung, Unterhaltung durch Zielsetzung, Planung und Zweckgerichtetheit. Der erkennende Geist erstrebt in der Arbeit einen bestimmten allgemeingültigen menschlichen Wert, der einen Zweck im Leben des einzelnen und der Gemeinschaft zu erfüllen hat, "nicht einen subjektiven Augenblickszweck, sondern einen in den Dingen, in der Außenwelt, in der Ordnung des menschlichen Seins liegenden Zweck".¹⁾ Wissen und Können sind darum Voraussetzungen für die Arbeit als Tätigkeit des Menschen: "Wissen" als Kenntnisse von den erstrebenswerten Gütern, die der Mensch zur Erhaltung des leiblichen und zur Vervollkommenung des geistig-sittlichen Lebens braucht; "Können" als Fähigkeit, diese Güter zum Ziel des Tuns zu machen und sie planvoll zu erstreben. Die Schule bereitet "Wissen und Können für Leben und Arbeit" durch Einblick in die Ordnungen der Welt und des Menschen vor, durch sachgerechte Kenntnisse also; und zum Können führt sie sowohl durch Übung der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit als auch durch die schon im Unterricht zu leistende selbständige Arbeit. Die in Zielsetzung, Arbeitsweise und durch Arbeitsmittel geübte konkrete Einzelarbeit bildet immer die allgemeine Fähigkeit, etwas zielgerichtet und planvoll zu tun, also zu arbeiten. Dabei handelt es sich mehr um permanente Übung der für die Arbeit notwendigen geistigen Fähigkeiten als um manuelle Geschicklichkeit. Selbst eine "exakte und gründliche Volksbildung", die auf den Nachwuchs für qualifizierte Arbeit in Handwerk, Industrie und Landwirtschaft blicken soll (vgl. R. S. 8), kann keine Spezialausbildung für diese Bereiche geben, wohl aber gute und genaue Kenntnisse von den Zielen und Arbeitsvorgängen, von den Werten, die dadurch dem Wirtschaftsleben zugute kommen. J. Maritain entscheidet, daß der "drückende Kult der Spezialisierung" überhaupt das Leben der Menschen enthumanisiere, weil er das ganze menschliche Leben in einem Totalanspruch bestimme und "auf eine bis ins letzte aufgefächerte Art und Weise wirtschaftliche Werte und wissenschaftliche Entdeckungen zu produzieren" ausgerichtet sei.²⁾

Der Schwerpunkt der Erziehung zur Arbeit in der Volksschule liegt in der Weckung und Pflege rechter Arbeitsgesinnung. Indem bestimmt ist, daß die Schule "Stätte der Menschenbildung" sei, ist ihr auch die Weise vorgeschrieben, an einer rechten Einstellung zur Arbeit zu bilden, an einer Arbeitsgesinnung, der Arbeit nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Höherführung

1) J. Rüther, Prägungen, S. 80.

2) Erziehung am Scheidewege, S. 34.

menschlichen Lebens erscheint. Durch allseitige Bildung werden außerdem gerade jene Fähigkeiten gebildet, die die Arbeit zum eigentlichen menschlichen Tun gestalten. "Die nützliche Seite der Erziehung - die junge Menschen in Stand setzt, einen Beruf zu finden und ihr Leben zu bestreiten - darf sicher nicht übersehen werden, denn Menschenkinder sind nicht zu aristokratischem Nichtstun da. Aber für dieses praktische Ziel wird am besten durch Entwicklung der allgemeinen menschlichen Fähigkeiten gesorgt. Und die weitere Spezialausbildung, die fallweise nötig werden kann, darf niemals das wesentliche Ziel der Erziehung gefährden".¹⁾ Durch die Entwicklung der allgemeinen menschlichen Fähigkeiten, durch Menschenbildung also, wird die rechte Haltung zur Arbeit erreicht. Die Richtlinien sprechen eine ähnliche Erwartung aus, wenn in fruchtbarer Spannung von zweckgebundener Sachlichkeit und besinnlichem Verweilen die Möglichkeit gesehen wird, "Arbeitsgesinnung zu wecken" (vgl. R. S. 10). Die zweckgerichtete geistige Bildung ist die nützliche Seite der Erziehung; sie ist auf klares Sachwissen gerichtet, das immer eine entferntere Vorbereitung auf die Arbeit ist. Sie ist aber nicht das "Ganze" der geistigen Bildung, sondern steht in Spannung mit der nutzlosen, zweckfreien und rein empfangenden Teilhabe an geistigen Werten; diese aber formen den Menschen und prägen sein Wollen und Wirken. Aus der Spannung entsteht die Gewilltheit, durch Arbeit den Notwendigen Lebensunterhalt zu schaffen, die Werte der Arbeit jedoch nicht als Selbstzweck zu erstreben, weil einmal der Sinn für "interesseloses Wohlgefallen" entzündet wurde. Arbeitsgesinnung aus fruchtbarer Spannung von Zweckgebundenheit und Zweckfreiheit bejaht den Zweck der Arbeit um ihres Sinnes willen, denn "die Arbeit sollte dem Geist die Muße für Freude, Bereicherung und Entzücken schaffen".²⁾

Wie diese Spannung "Lebenstüchtigkeit" und "Lebenstiefe" erwirkt, läßt sich noch durch eine andere Sicht erklären. Ein Handwerker, der zur Liebe zu den Dingen der Welt und zum Menschen gefunden und Freude daraus gekostet hat, wird, wenn er nicht dazu gehalten ist, keine Serien oder atypische Dinge schaffen. Das Einmalige seiner Arbeit wird nicht nur durch denkerische Bemühen, durch Nachsinnen über Mittel und Wege entstehen, so unerläßlich sie auch sind. Es kann einem Meister bei Ausführung eines in Auftrag gegebenen Werkes etwa eine Ornamentik gelingen, die so nicht ausgedacht und geplant war, in die etwas hineingeriet von dem "Blick, der auf jene Tie-

1) A. a. O., S. 24.

2) A. a. O., S. 112.

fe der Dinge gerichtet ist, in welcher sie nicht mehr diese so und so bestimmten und demnach zu dem und jenem brauchbaren Dinge sind, sondern Gestalten des Erstaunlichsten, das sich denken läßt: nämlich des Seins".¹⁾ Aus solchem Schaffen erwächst ein Hochgefühl innerer Spannung und Hingegenheit an dieses Werk, das sich dennoch nicht im Werk verliert. Bildungswissen strömte, wenn auch ungewollt, in Leistungswissen ein und befruchtete die Arbeit; die Arbeit aber wird zum actus humanus, in ihm sind Lebenstüchtigkeit und Lebenstiefe erreicht. Das kann immer geschehen, wenn in der Pädagogik beachtet wird: "Der Mensch steht über der Arbeit, er darf nicht ihr Sklave sein ... er darf unter ihr nicht verkümmern, sondern muß unter ihr und durch sie aufblühen und reifer werden. Das ist der richtige ordo".²⁾

Lebenserfüllende Arbeit ist mit dem Beruf gegeben, den der Mensch wählt und findet. Der Beruf richtet sich nicht zuerst auf Erwerb und Lebensunterhalt, sondern auf die Erfüllung einer wesentlichen Aufgabe. "Die Aufgabe aber erwächst aus dem allgemeinen menschlichen und dem besonderen individuellen Wesen".³⁾ Der Beruf als Anlage in der Natur des Menschen vorgegeben, kommt durch Erkenntnis- und Selbstbestimmungsfähigkeit der Person zur Verwirklichung. Durch die individuelle Wesenslage ist die Person zu einer bestimmten Aufgabe aufgerufen oder "berufen". So einmalig jede Person ist, so hat auch jede "eine besondere Aufgabe, eben den Beruf ... Der Beruf knüpft an die besonderen menschlichen Fähigkeiten und stellt diesen die Aufgabe der Verwirklichung der in ihnen liegenden menschlichen Werte".⁴⁾ Wenn auch mehrere und viele Menschen denselben Beruf haben, bei Ausübung der gleichen äußeren Tätigkeit unterscheiden sie sich in der gleichzeitig geschehenen inneren Wesensverwirklichung. In der Praxis der täglichen Berufsausübung geschieht Entfaltung personalen Lebens, die Akte der Person aber sind wie diese selbst einmalig und von niemandem in der gleichen Weise nachzuvollziehen.

Weil der "Beruf" im Wesen des einzelnen Menschen angelegt ist, muß er erkannt und danach gewählt werden. Im Schulalter ist das eine fast nicht zu lösende Aufgabe. Das erste sich zeigende Berufsinteresse, so schreibt F. H. Eggersdorfer, gehöre ganz dem Erzieher. "Praktische Berechnung hat

1) J. Pieper, Was heißt akademisch? (München 1952), S. 27.

2) F. Schneider, Einführung in die Erziehungswissenschaft, S. 177.

3) J. Rütther, Prägungen, S. 35.

4). A. a. O., S. 36.

noch keinen Raum in seinem Innern. Spielerisch sind noch die Äußerungen der Berufsneigung, unsicher die Anzeichen der Berufseignung. So ist keine andere Differenzierung gegeben als jene des Geschlechtes. Im übrigen ist die Vorbildung für die Lebensaufgaben tatsächlich eine allgemeine, weil sie sich auf alle erstreckt". Deutlich bemerkbar seien Lieblingsbeschäftigungen erst im Alter von 15 bis 16 Jahren. F. Schneider stimmt mit dieser Aussage überein, wenn er Arbeitsreife und Berufsreife für etwas Verschiedenes hält und darin ein Motiv für die Ausdehnung der Volksschulpflicht um ein weiteres Jahr sieht. "Es würde schon einen Fortschritt bedeuten, wenn ein neuntes Schuljahr hinzukäme und die Berufsentscheidung erst vom Fünfzehnjährigen verlangt würde. Durch diese Schulverlängerung ... wird dann auch im Unterricht Zeit gewonnen, den Schüler zur Einsicht in die Lebenswichtigkeit der Berufswahl, zum Überblick über die wichtigsten Berufsgruppen und zur Selbstprüfung zu führen und ihn zu einer rationellen Berufswahl vorzubereiten".¹⁾ Diese Erkenntnis ist in die Richtlinien eingegangen, wenn sie bestimmen, daß das Abschlußjahr der Volksschule zur Hauptaufgabe die Vorbereitung des Lebens und des Berufes hat (vgl. R. S. 103 u. S. 111 f.), Berufsfindung durch die Volksschule - von Berufswahl kann eigentlich nicht die Rede sein, wenn wir den Beruf im menschlichen Wesen angelegt sehen - bleibt dennoch ein nicht einfachhin lösbares Problem, weil Selbsterkenntnis, unbestechliche Haltung, die sich nicht von wirtschaftlichen Vorzügen leiten läßt, und die Bereitschaft, durch den Beruf zu dienen, große, fast alzu große Anforderungen an den Jugendlichen stellen. Undiskutierbar ist die Möglichkeit einer Berufslenkung im Interesse der Wirtschaft und des Staates; die pädagogischen Forderungen verbieten sie durch die menschenbildenden Aufgaben, die sie der Schule stellen. Damit ist dem Ruf verantwortungsvoller Pädagogen entsprochen, dem jungen Menschen mit einem weiteren Schuljahr Zeit zu geben, "sich mit den Problemen des Lebens zu beschäftigen und ein weiteres Wissen zu erwerben in dem Sinne des Wortes 'Wissen heißt die Welt verstehen'. Auch aus sozialen Gründen bitten wir so dringend, wie es nur möglich ist: Geben wir den jungen Menschen Zeit, sich selber zu hören!"¹⁾

Das rechte Verhältnis zum Beruf durch Achtung vor der Arbeit und Verantwortung für die Gesellschaft (vgl. R. S. 111) soll die Volksschule durch personale Bildung erstreben, weil sie Berufsbildung und Berufslenkung ist, indem

1) F. Schneider, Das neunte Schuljahr (Stuttgart 1952), S. 22 f.

2) E. Mleinek, 'Der Bildungsauftrag der Schule und die Wirtschaft' Kath. Frauenbildg. (Heft 2, 1955), S. 130.

sie dem Menschen als Menschen gerecht wird und den Beruf erzieherisch als "Zentrum des Daseinsvollzugs" verstehen läßt.¹⁾

Die Beruf und Leben der Geschlechter verschiedenartig bestimmende männliche und weibliche Dynamik - die erste verweilend, adaptiv, die zweite expansiv, aggressiv, erfordern eine besondere Berücksichtigung im Abschlußunterricht. "Männliche und weibliche Dynamik ist angeboren. Männliches und weibliches Dasein muß erworben werden."²⁾ In "Arbeiten" und "Umsorgen" sieht F. J. J. Buytendijk die menschlichen Akte, in denen sich die beiden dynamischen Grundfaktoren entwickeln: die männliche Dynamik im "Arbeiten", die weibliche im "Umsorgen". Auch hier ist festzuhalten: "Jeder Mensch entwickelt in seinem Leben männliche und weibliche Aspekte seines Verhaltens wie seiner Welt".³⁾ Im Normalfall ist weibliches Dasein mehr von den Akten des Umsorgens geprägt, männliches In-der-Welt-sein dagegen von denen der Arbeit. "Arbeit" und "Umsorgen" sind hier also in einem spezifischen Sinne gemeint, als menschliche Akte, die beide zusammen das Dasein des Menschen bestimmen, einschließlich die berufliche Arbeit.

Arbeit als ein Handeln, das sich auf ein vorgestelltes Ziel, auf ein Endergebnis richtet, geht über die anwesenden Gegenstände hinaus und begründet ein "normatives Verhalten, wodurch das Dasein eine bestimmte sittliche Struktur annimmt", indem ihm nämlich "der Stempel der Objektivität, der Sachlichkeit, der rational-empirischen Erkenntnis" aufgedrückt wird.⁴⁾ Männliche Arbeit schreitet voran und verändert die "Form" der Dinge durch Herrschen und Beherrschen und ist darum immer ein "Machen", eine Schöpfung. Notwendig hinzu kommt freilich die "Improvisation", weil die "harte Wirklichkeit" voller Überraschung ist und dann oft ein "Gehorchen" fordert. Daraus darf geschlossen werden, "daß die Gesellschaft auf die ethischen Normen von Befehlen und Gehorchen gegründet sein muß".⁵⁾ Beruf und Leben des Mannes werden in der Begegnung mit der Umwelt in der Regel durch Arbeit in diesem Sinne gestaltet; der männlichen Dynamik entsprechen die Anforderungen, die sowohl die berufliche Arbeit als auch Stellung und Aufgabe im Familienleben an den Mann stellen.

1) Vgl. E. Lichtenstein, Die Schule im Wandel der Gesellschaft, S. 49 ff.

2) F. J. J. Buytendijk, Die Frau, S. 264.

3) A. a. O., S. 264.

4) Vgl. a. a. O., S. 252 f.

5) Vgl. a. a. O., S. 256.

Die Vorbereitung der Knaben in der Abschlußklasse auf ihr späteres Leben und ihre Welt bildet den Blick für die Eigengesetzlichkeit der "Widerstände", die allein die Rechtheit der Zielsetzung verbürgt; sie pflegt Objektivität und Sachlichkeit der Erkenntnis, die auch in der Begegnung mit der Härte des Lebens sein Handeln den objektiven Normen in Gehorsam unterstellt. Die "harte Wirklichkeit" fordert zuchtvolle Übung, dem Drang nach Aktivität das Maß zu setzen. Da es in Beruf und Leben kein selbstverständliches gibt, muß auch die Überwindung der Widerstände zur Erreichung der Ziele im selbstlosen und kampfesmutigen Einsatz und das Sichbeugen unter den Gesetzen der begegnenden Wirklichkeit durch tapferes Standhalten erzieherisch vorbereitet werden.

Der weibliche dynamische Typus, der die Werte entdecken und bei ihnen verweilen läßt, führt zu Akten, die "das Dasein als mitgehend, als horchend und dadurch als nicht-eigensinnig, sondern als fügsam" konstituiert. Das "Umsorgen" setzt dann ein, wenn das Begegnende sich in seiner "Innerlichkeit" kundgibt, "was wir phänomenal die verborgene Möglichkeit von etwas nennen".¹⁾ Solche Innerlichkeit ist nicht sinnlich wahrnehmbar, erscheint aber in jeder Begegnung und läßt das weibliche Umsorgen zustande kommen, läßt verweilen beim Objekt der Sorge, besonders beim Menschen und vor allem beim Kinde, aber auch bei allen Dingen, "die selbst nicht menschlich sind, aber in Beziehung zum Menschen stehen". Der Akt des Umsorgens ist mehr als Pflegen und Behandeln; er ist darauf gerichtet, den Werten in den Dingen durch Sorge noch höheren Wert zu geben, "nicht nur wartend und erwartend wie der Blumenzüchter, sondern zugleich glaubend und vertrauend, daß durch das Mitsein als solches und das Sorgen die Werte verwirklicht werden, die sonst verborgen blieben".²⁾

Frauliche Eigenart in der Abschlußklasse wirksam zu machen, heißt dann, diesen Formkräften der weiblichen Dynamik die geeigneten Objekte bieten, zu Begegnungen mit "Lebendigem und Persönlichem" führen (vgl. R. S. 104), daß dieses seine "Innerlichkeit" kundgibt und beim "Umsorgen" so lange verweilen läßt, wie das Angetroffene der Sorge bedarf. Die Behandlung des Bildungsgutes in der Mädchen-Abschlußklasse, auch wo es sich inhaltlich nicht von dem der Jungen-Klasse unterscheidet - muß den Raum für das Verweilen als ein tätiges Stehenbleiben beim Gegenstand lassen. Im Gegensatz zur männlichen Arbeit in der Art des Voranschreitens sieht F. J. J. Buytendijk

1) A. a. O., S. 254.

2) Vgl. a. a. O., S. 257 f.

das weibliche Um-sorgen als Kreisbewegung um das "sorgebedürftige Objekt"; sie hört erst auf, "wenn die zentripetale Kraft erlischt", das heißt. "wenn das Objekt der Sorge nicht mehr bedarf".¹⁾ Die "innere Geschlossenheit weiblichen Wesens", die im Mädchen zu entfalten ist (vgl. R. S. 104), kann in dieser Kreisbewegung des Umsorgens realisiert werden; und das Ganzheitsstreben" als "große Möglichkeit fraulicher Eigenart" ist die weibliche Dynamik, die bis zur vollen Verwirklichung bei dem sorgebedürftigen Gegenüber verweilt. Die Mädchenerziehung hat sie zu aktivieren und gleichzeitig zu lehren, daß die sich entgegenstellende Härte des Lebens - sie zeigt sich auch im weiblichen Tätigsein - unter Opfern und selbstloser Hingabe zu bewältigen ist.

c) Beruf und Leben vorbereitende Bildungsmomente im abschließenden Unterricht

Alle Fächer der Volksschule, folglich auch alle Bildungsgüter, bilden mittelbar oder unmittelbar die Fähigkeit zu arbeiten und bereiten mehr oder weniger vom ersten bis zum letzten Schuljahr auf das Leben vor. Der heimatkundliche Anschauungsunterricht des ersten und zweiten Schuljahres stellt zum Beispiel darum mit den übrigen Erlebnissen des Kindes "seine Begegnung mit den arbeitenden Menschen in den Mittelpunkt" (R. S. 29); und später soll eine Berufskunde, "die sich nach der Struktur der Wirtschaft im Heimatraum richtet", die Kenntnisse der ersten Schuljahre erweitern und den Schülern Hilfe für ihre Berufsfindung" geben (R. S. 30). "Im neunten Abschlußjahr werden Lebens- und Berufsvorbereitungen konkreter, unmittelbarer, ernster, weil die Aufgeschlossenheit dieser Altersstufe eine Auswahl von Bildungsstoffen erlaubt, die anspruchsvoller ist und Lebensfragen zu lösen aufgibt. An entscheidenden Bildungsmomenten des abschließenden Unterrichts der Volksschule sei die Aufgabe der Vorbereitung auf Leben und berufliche Arbeit dargestellt.

Der Abschlußunterricht der Volksschule geht "vom wirklichen Leben" aus und bringt den Schülern "die Arbeit des werktätigen Volkes in ihrer heimatischen Eigenart (Land und Landschaft, Großstadt, Industrie), in ihren typischen Formen und Zusammenhängen" nahe (R. S. 106). Die unmittelbare Begegnung mit der Arbeit und mit dem Menschen, der sie ausführt, ist für verständnisvolles Erleben und Miterleben als Anreiz zu eigenem Schaffen

1) A. a. O., S. 255.

und auch für die Erkenntnis der Berufsneigung unerlässlich. Der lebenspraktische Unterricht des letzten Schuljahres beachtet darum auch den "Menschen im Betrieb, seine Sorgen und Nöte, seine Leistung und sein Anteil am gemeinsamen Werk". Die Schüler sollen dadurch "wertvolle Einblicke in die Anforderungen der verschiedenen Berufe und Hilfe für die eigene Berufsfindung" erhalten (R, S. 47). Es wird dabei zu unterscheiden sein: die Arbeit an einer Maschine, die in unserer technisierten Welt nicht selten gefordert, und die Arbeit des Handwerkers. Die automatisierte Arbeit hat kein anderes Ziel als den Broterwerb, da die Bedienung einer Maschine keine Intentionalität und kein planendes und sorgendes menschliches Handeln erfordert. Die "Gefährdung des Handwerkers in der Selbständigkeit seiner Arbeit und seiner sozialen Stellung durch die Maschine, den Arbeiter in der Zeit der Industrialisierung und des Kapitalismus" (R, S. 116) zu zeigen, ist im Hinblick auf die Berufsfindung eine sehr sorgsam zu leistende Aufgabe. "Die auf die Spitze getriebene Technisierung macht die Arbeit nicht schwer oder ermüdend, sondern hart; sie zwingt den Menschen, hart zu werden wie ein Ding," ¹⁾ schreibt Buytendijk und gibt darin an, was durch Betriebsbesichtigungen, durch Betrachtungen der technischen und handwerklichen Arbeitsvorgänge, durch Beachtung des an der Maschine arbeitenden Menschen und des Handwerkers gelehrt und erlebt werden muß: daß echte Berufe nur solche sind, die den planenden und die Situation beherrschenden Menschen in Anspruch nehmen, der sich in Freiheit und Liebe der Aufgabe zuwendet und nicht nur stumpf seine physischen Kräfte einsetzt - daß die lebendige Mitte des Menschen darauf angelegt ist, sich im Arbeitsprozeß in Beziehung zu setzen, um von innen heraus zu wirken und seinem leiblich-geistigen Dasein Gestalt zu geben. Der Gefährdung des Handwerkers durch die Maschine und des Arbeiters in der Zeit der Industrialisierung und des Kapitalismus ist nur so entgegenzutreten, weil der Mensch aus seiner geistigen Mitte allein sich gegen Verhärtung und Erlahmung wehren kann. Die Bildungsarbeit der Volksschule vermag diese Haltung vorzubereiten, indem sie die Schüler "beseelte Arbeit" erleben und die eigenen Fähigkeiten erfahren läßt. Die Weckung des Mutes und der Bereitschaft zum Einsatz aller Kräfte dort, wo die Überwindung der widerständigen Welt nicht mit Selbstverständlichkeit gegeben ist und Opfer und Verwundung auferlegt, fördert die rechte Berufswahl.

1) A. a. O., S. 263.

Das Schrifttum des Deutschunterrichtes gibt Gelegenheit, die Eindrücke und Ausblicke aus der Begegnung mit der Arbeit des werktätigen Volkes zu vertiefen und zu klären, wenn in ihm "neben der Welt des großen Schicksals ... den Schülern im Buch die Lebenswirklichkeiten des Alltags, auch in seinem Ernst und seiner Schwere entgegentreten" (R. S. 115). "Des Vaters Hände" ist ein Lesestoff dieser Art (von Peter Dörfler, Aschendorffs Lesebuch, 7. u. 8. Schuljahr), der nachdenklich machen kann und den Sinn für das Beseelende und wahrhaft Menschliche der Arbeit aufzuschließen vermag. Der Dichter berichtet von seinem Schmerz und seiner Verlegenheit, mit der er am Ende der Schulferien von seinem Vater das Geld zum Unterhalt seines Studiums in der Stadt in Empfang nahm. Er hatte in den Ferien gesehen und erlebt, wie auf dem väterlichen Hofe "alle Kräfte ihr Letztes hergaben, wie gespart und gesorgt werden mußte, um das notwendige Silber herauszupressen und Zahlungen, Zinsen und Zehrung aufzubringen". Der Vater ermutigt den Knaben, getrost zu sagen, wieviel Geld er brauche. "Notleiden sollst du nicht, das will ich nicht haben. Aber weißt, unnötig ausgeben, das wäre nicht recht. Siehst ja selbst, wie wir zusammenstehen müssen!" so ermahnt er und zieht den Geldbeutel, während des Sohnes Blick auf den Händen des Vaters wie gebannt ruhen bleibt. Er sieht, wie sie zittern, obwohl der Vater sonst ein kräftiger Mann war und noch nicht gealtert; plump und verkrümmt, verunstaltet durch Wunden von Pferdebiß oder Sensenschnitt und von der Sonne rotbraun gefärbt sind sie. "Es waren gute, starke Hände", schreibt der Dichter, "aber daß ein Zittern in ihren Fingern war, das machte mich vor ihnen schwach und elend". Das Bild dieser Hände begleitet ihn fortan, und die "Zitterhände hingebender Arbeit" sind seine Wächter, wo "heiße Begehren" ihn lockt, unnötige Ausgaben zu machen.

Die Begegnung des Dichters mit dem arbeitenden und sorgenden Vater führte ihn zu eindrucksvoller Erfahrung der Härte und des Sinnes beruflicher Arbeit. Besichtigungen von Betrieben und ihren Einrichtungen, das Verstehen der Arbeitsvorgänge bilden auch in der Schule nicht eigentlich Arbeitsgesinnung. Erst der von der Arbeit beanspruchte Mensch vermag vollends darzustellen, wie die Notdurft des Lebens alle Kräfte bis aufs Äußerste anspannen kann. Die Betrachtung der von der Arbeit zittrigen aber beseelten Hände, dazu durch kräftigen Zugriff verunstaltet, sollen nicht die Freude an der Arbeit beeinträchtigen, wie auch der Bauer nicht unwillig schaffte; vielmehr gingen Sorge um die Seinen und die Liebe zu ihnen in sein mühevolleres Tun ein, und sicher auch das Wohlgefallen an Acker, Wiesen und Vieh. Aber nachdenk-

lich sollen diese von der Arbeit sprechenden Menschenhände machen und lehren, daß nur in Tapferkeit als Standhalten und Angriff Arbeit und Leben zu bewältigen sind. "Standhalten schließt eine starke seelische Aktivität ein, nämlich ein fortissime inhaerere bono, ein kraftvoll zupackendes Festhalten am Guten ... und erst aus dieser starkherzigen Aktivität nährt sich die Kraft zum körperlichen und seelischen Erleiden von Verwundung und Tod".¹⁾ Wie im Leben des Bauern Unglücksfälle, Mißjahre, Hagel gebieten, standzuhalten und zugleich noch kräftiger zuzugreifen, "das Übel im Angriff anzuspringen und abzuwenden, wenn das sinnvoll möglich ist", so ist das die Haltung und Gesinnung, die **Leben und Arbeit** eines jeden Menschen fordern. Durch die Begegnung mit den Lebenswirklichkeiten im Abschlußunterricht könnte eine tapfere Haltung vorbereitet werden. Als Bereitschaft zum Standhalten, wo überraschende Mächte zum Erleiden nötigen, und zum Angriff in "Mut, Selbstvertrauen und Hoffnung in das Gelingen"²⁾ erleichtert Tapferkeit den Übertritt des Jugendlichen in das Leben. Sie dürfte auch den Mut geben, den Beruf nicht nach Annehmlichkeiten und Besoldung zu wählen, sondern ihn nach den Neigungen und Fähigkeiten seines Wesens zu finden.

Die erziehliche Aufgabe für die Mädchen-Abschlußklasse ist darum bemüht, die Schülerinnen zu befähigen, "den gesteigerten Anforderungen des zukünftigen Lebens in Haus und Öffentlichkeit zu genügen" (R. S. 105). Weil der weiblichen Eigenart und Daseinsweise der häusliche Bereich und die Familie am nächsten liegt, soll im letzten Schuljahr "trotz aller äußeren Schwierigkeiten versucht werden, die Mädchen planvoll in alle hausfraulichen Arbeiten einzuführen. Sie müssen erkennen, wie bedeutungsvoll die Arbeit der Hausfrau innerhalb der Wirtschaft ist" (R. S. 117). Zu dieser Einführung fordert der lebenspraktische Unterricht, daß der 'Sinn für Familienleben und Häuslichkeit, für eine schöne und gesunde Kleidung, für richtige Ernährung und für eine praktische und geschmackvolle Heimgestaltung geweckt und gepflegt werde (R. S. 48). Es geht nicht um ein bloßes praktisches Können aller hausfraulichen Arbeiten; den Sinn für etwas wecken, heißt wohl geneigt machen, daß etwas mit innerer Zustimmung und Neigung geschehen kann. Kochen, Putzen und selbst die geschmackvolle Ausgestaltung des Heims werden zum bedrückenden täglichen Einerlei, wenn das Mädchen oder die Frau in ihnen keine Sinnerfüllung sehen, keine Innerlichkeit gewahren kann, die zum Sorgen anhalten läßt. Die Dinge, die das Haus erfüllen, dür-

1) J. Pieper, Vom Sinn der Tapferkeit (München, 1951), S. 56 f.

2) A. a. O., S. 58.

fen nicht nur als nützliche Gegenstände betrachtet werden oder als solche, die eine Lücke auszufüllen haben. Sie sind als menschliche Welt zu zeigen, mit denen sich etwas anfangen, etwas verwirklichen läßt, daß dem Menschen zugeordnet ist. Das kostet Mühe und tägliches Einerlei, ohne das etwas Handgreifliches dabei herauspringt. Aber der einladende freundliche Raum mit allen gepflegten und sorglich eingefügten Dingen in ihm wird um der Menschen willen so gestaltet, die kommen, Wohnung nehmen und "daheim" sind. Dieses frauliche Vermögen ist zu bilden, das sich auf alles richtet, "was als das Menschliche in der Welt angetroffen wird, weil es auf die Menschliche Daseinsform bezug hat ... Haus und Hausrat ... alle Dinge, die selbst nicht menschlich sind, aber in Beziehung zum Menschen stehen... Die gute Hausfrau sorgt immer für den Menschen, mittelbar und unmittelbar".¹⁾ Anders wird die Einführung in die Hauswirtschaft nicht mit bleibendem Erfolg gelingen. Sie ist aber möglich, weil sie der weiblichen Art entspricht, nicht eigennützig, nicht eigene praktische Ziele zu erstreben, sondern anzuhalten, wo es etwas zu umsorgen, zu gestalten gibt. Aller Hausrat lädt dazu ein, "auch das Flüchtigste, sofern man es nicht als Mittel zum Ziel nimmt, ... sondern dem man als solchem begegnet, in seiner Unvollkommenheit und zugleich in seinen Möglichkeiten, die durch die sorgende Hand, den sorgenden Blick verwirklicht werden können ... Es gibt Blumen, die erst, wenn man sie in eine Schale ordnet, ihre eigentliche Schönheit entfalten ..."²⁾ An der Ausgestaltung des Klassenraumes, an Hand- und Werkarbeiten, bei der Zubereitung der Speisen, können diese weiblichen Kräfte lebendig gemacht und ehrfürchtiges Umgehen mit den Dingen, bewundernde Teilnahme und selbstloser Einsatz geübt werden.

In "Familien- und Erziehungskunde soll den Schülerinnen eine geistige Einführung in den wichtigen Kreis zukünftiger Familienaufgaben gegeben werden" (R. S. 117). Diese Bereiche lassen vollendeter die Pflege weiblicher Eigenart zu als jeder andere, weil die Kraft zu sorgen sich am ehesten dem Menschen gegenüber auswirkt, weil die Zuwendung zum Menschen im echten Umsorgen den "Modus der Wahrheit", in der der "Umsorgende und das Umsorgte einander gewärtig sind"³⁾, leicht herbeiführt. Es ist die Mütterlichkeit des Mädchens, die darin geübt werden muß, die nicht angeboren ist, sondern "eine Daseinsform, die sich aus der Anlage unter dem Einfluß der Umwelt

1) F. J. J. Buytendijk, Die Frau, S. 258.

2) A. a. O., S. 257.

3) A. a. O., S. 255.

entwickelt". ¹⁾ Zur Entfaltung gelangt sie nicht durch die Theorie der Familien- und Erziehungskunde. Diese kann nur lehren, was zuvor durch Begegnung mit der Innerlichkeit des Kindes etwa, oder der Familienmitglieder daheim, oder in der Begegnung mit Hilfsbedürftigen in der Nachbarschaft oder auf der Straße sich dem Mädchen als sein eigenes Wesen offenbarte: die Fähigkeit nämlich, "als Person sorgend, anwesend zu sein, durch mütterliche Wärme und Zartheit, durch Schutz und Hingabe". ²⁾ Das Erlebnis eigener Kräfte mag dann auch zur Erkenntnis eines Berufes führen, der den fraulichen und mütterlichen Kräften entspricht. Darüber hinaus aber bereichert es, weil das Mitsein mit den Menschen, das Gegenwärtigsein des andern, formt. "Es gibt kein Verweilen beim andern, ohne daß auch das andere sich uns vergegenwärtigt". ³⁾ Formung aber ist Selbstverwirklichung, bei der die Eigenwerte und die eigene Bestimmung bewußt werden. Der Zeitgeist macht es besonders notwendig, solches Selbstbewußtsein im Mädchen zu pflegen, das bei unterschiedsloser Gleichberechtigung doch seine Eigenart wahren will.

Darin geschieht auch die Vorbereitung der Frau auf die Aufgaben in der Familie und im öffentlichen Leben (vgl. R. S. 116). Der Familie, dem Volk und der friedlichen Gestaltung des Lebens dient sie durch Mütterlichkeit, deren Wesen geistig ist und nicht nur in der Mutterschaft zur Verwirklichung kommt. So geben Weckung und Pflege der Mütterlichkeit auch Motive für erfüllende Berufsarbeit der Mädchen, weil sie "als ehrfürchtiges, behutsames Mit-Sein, im selbstlosen Sich-Geben, Wärmen, Nähren, Pflegen und Liebkosen die Macht ist, die überall und allezeit im Menschen, in Natur und Kultur das Verborgene, Zarte, Fragile, Schutzbedürftige, Keimende hervorruft, in den menschlichen Beziehungen der Freundschaft und Liebe, in Erziehung und caritativer Arbeit, aber auch in aller Kunst und nicht minder in jeder Erkenntnis, die ihren Ursprung in Staunen und Bewunderung, in der Liebe zum Seienden hat". ⁴⁾ Die typischen Frauenberufe wie Kranken- und Säuglingspflege, Fürsorgearbeit und Haushaltshilfe, verlangen diesen mütterlichen Einsatz und müssen den Mädchen in ihren Anforderungen und ihrer das Dasein erfüllenden Wirkung erscheinen. Das Wissen um frauliche

1) A. a. O., S. 279.

2) A. a. O., S. 282.

3) A. a. O., S. 259.

4) A. a. O., S. 287.

Eigenart, um die Notwendigkeit sie zu bewahren und ihre Verwirklichung durch "Dienen" schützen allein vor den Verfallsformen weiblichen Wesens, die sich aufdringlich auf der Leinwand, in Illustrierten und mancher Art Literatur darbieten.

Zur Mütterlichkeit gehört auch das Bestehen der Härte des Lebens, eine Tapferkeit, die der Tapferkeit des Mannes in Angriff und Standhalten nicht nachsteht, wie unterschiedlich die Situationen, in denen sie gefordert wird, auch sein mögen. Das Dasein und Sorgen für den andern fordert die Überwindung von Widerständen, die sich nicht nur dem eigenen Leben entgegenstellen, sondern auch dem der anderen, für die es zu sorgen gilt. Geleistet wird dieser Einsatz für den andern in Liebe, Hingabe und unter Opfern in personaler Zuwendung, da sie durch das Sorgen gewordene Gemeinsamkeit nur von der Person her zustande kommen kann. Die selbstlose Hingabe der Frau als sittliche Forderung empfängt ihre Motivierung erst aus der Rückverbindung (religio) an den Ursprung, aus dem naturhaften Drang, die Welt "heimzuholen". Darum sieht der Unterricht der Familien- und Erziehungskunde auf die Darlegung der "religiös-christlichen Grundsätze, nach denen das Familienleben aufgebaut werden soll" (R. S. 117). Dieses Fundament wird gefordert, weil eine rein naturhafte Liebe für den Totaleinsatz der Frau im Familienleben und im Gemeinschaftsleben schlechthin nicht als ausreichend erkannt ist. Ihr fehlt die unbedingte Opferbereitschaft, deren Sinn erst durch das Christliche erschlossen wird: die Hinübergabe der Person durch das berufliche Tun hindurch an eine transzendente Wirklichkeit, an die Person Gottes selbst.

Als eine wichtige "Sonderaufgabe" steht im abschließenden Schuljahr die "Anleitung der Jugendlichen zu sinnvoller Freizeitgestaltung". Ihr sollen der Besuch von Kulturveranstaltungen, Arbeitskreise (Musik und Laienspiel), Wandern und Sport, Fest und Feiern dienen (R. S. 118 und vgl. R. S. 107). Neben die Erziehung zu Arbeit und Beruf als gleichberechtigte Aufgabe tritt die "Erziehung zur menschenwürdigen Ausfüllung der Freizeit". Freizeitgestaltung müsse gelehrt werden, fordert F. Schneider, wegen der Vierzigstundenwoche des Handarbeiters, die ihm viel freie Zeit gebe, mit der er vielfach nichts Rechtes anzufangen wisse.¹⁾ Die Pflege des Musischen soll den leergewordenen Raum füllen und "musische Bildung die Schüler zum späteren rechten Gebrauch, zur menschenwürdigen Anwendung der durch die Arbeit erworbenen Mittel im Sinne der Pflege ihres Menschseins anleiten".²⁾ Das

1) Vgl. Das neunte Schuljahr, S. 19.

2) F. Römer, 'Zur musischen Bildung', Volksschule heute, S. 553.

Leben der gesamten Schulzeit ist wie von ernster Arbeit, gleichwertig mit ihr, auch vom Musischen bestimmt, wie wir erkanntem. Das neunte Schuljahr sieht außerdem auf die Bildung der Fähigkeit, freie Zeit selbständig musisch zu gestalten, Organisatorische Anweisungen, Materialangaben, Wandern um "etwas zu tun", richten nichts aus, weil musisches Leben von innen her ermöglicht wird. Darum pflegt auch der Abschlußunterricht die Muße und läßt sie um ihrer selbst willen erleben. Eben darin wird er zuerst den Sinn für echte Freizeitgestaltung wecken; dann erst sind Angaben von Hilfsmitteln sinnvoll und fruchtbar.

Weil der Kern von Muße "feiern" ist, ¹⁾ darf im Fest das wirksamste Mittel musischer Erziehung gesehen werden. Von den Feierstunden ist daher gesagt und gewünscht, daß sie "Höhepunkte des Schullebens" bilden, die von der "Gestaltungslust und -kraft" der Kinder geschaffen werden sollen. In ihnen "wird der junge Mensch durch Dichtung, Musik und Spiel bewegt; seine Erlebniskraft vertieft und verfeinert, sein Lebensgefühl erhöht. Es eröffnet sich ihm über das Alltägliche hinaus eine höhere Sicht, die zur Lebenshilfe werden kann" (R. S. 13). Dem Charakter des Festes entspricht es, selten zu sein, nicht alltäglich, während musische Bildung dem Schulalltag immanent ist. Die Feiern im Schuljahr - Frühling- und Sommerfest, Nikolaustag und Adventstunde, Schulentlassungsfeiern u. a. - werden von den Kindern in Erwartung und Freude vorbereitet und gestaltet, weil es zu feiern gilt und um nichts anderes, als glücklich zu sein, sich im mühelosen Dabeisein darzuleben. Das Märchenspiel auf der Schulwiese oder im Wald macht wie von selbst die zuschauende Kinderschar verstummen, und jedes überläßt sich hingegen dem Dargebotenen. Das aber ist die Haltung der Muße, "der Nichtaktivität, der inneren Ungeschäftigkeit, der Ruhe, des Geschehenlassens, des Schweigens", ²⁾ die das Kind leichter erlebt als der Erwachsene, weil es weniger beherrscht ist von Gedanken an Arbeit und Erwerb. Die Muße aber wirkt auf das Kind nicht anders als auf den Erwachsenen. Von ihr ist dieses gesagt: "Die Erquickung, die uns zuströmt im hingegenen Anschauen einer sich erschließenden Rose, eines schlafenden Kindes, eines göttlichen Mysteriums - gleicht sie nicht der Erquickung, die uns zuteil wird in tiefem, traumlosen Schlaf? - Und wie das Buch Hiob (35, 10) sagt, Gott schenke die Lieder in der Nacht, und wie das schlichte Volk es weiß, daß der Herr den Seinen das Glück und was ihnen frommt im Schlafe gebe - so auch werden

1) J. Pieper, Muße und Kult, S. 77.

2) A. a. O., S. 52.

dem Menschen die großen, die glücklichen, die niemals erjagbaren Einsichten und Einfälle vor allem in der Muße zuteil".¹⁾ Die Inhalte der Feierstunden der Schule sind dem Kinde entsprechend gewählt; ihre Wirkungen, wie etwa die einfacher Gedanken eines Märchenspiels, sind nicht mit den Händen greifbar. Aber daß sie das Kind bewegen und ergreifen und ihm in einer aller Mühe überlegenen Weise "Einsichten" zu schenken vermögen, wird vielleicht dem Erzieher erfahrbar, der mit der Klasse lebt und arbeitet und zu feiern versteht. Die Richtlinien erwarten von den Feierstunden, den "Höhepunkten des Schullebens", für das Kind diese tiefgreifende Wirkung, wenn sie von Verfeinerung der Erlebniskraft, Erhöhung des Lebensgefühls und der höheren Sicht über das Alltägliche hinaus sprechen, die dann "zur Lebenshilfe" werden könne (vgl. R. S. 13). Erquickung und Beglückung aus der Haltung der Muße müssen die Kinder schon erfahren haben, damit sie sie später in Ferien und Freizeit suchen und lieben und verstehen, die durch Arbeit erworbenen Mittel menschenwürdig anzuwenden, "im Sinne der Pflege ihres Menschseins".²⁾

Die Wirkung der Muße ist ganzheitlich, weshalb sie mit der Wirkung des traumlosen Schlafes verglichen wird. F. Römer sieht in dem Verhältnis von Arbeit und musischer Erziehung im Schulleben nach den neuen Richtlinien die allseitige Erziehung des Menschen in seiner leibgeistigen Daseinsweise gesichert: "Die Arbeit ist eine sehr wesentliche, aber nur e i n e unter den Grundformen der Bildung ... Die M u ß e mit den in ihrem Bereich wirkenden musischen Kräften, die in Spiel und Feier als weitere Grundformen in Erscheinung treten, stellt sozusagen den Gegenpol dar, der die Ganzheitlichkeit der Bildung gewährleistet".³⁾

Drittes Kapitel

BILDUNG DURCH DIE ÜBERGREIFENDE ORDNUNG DES RELIGIÖSEN

§ 1 Entfaltung der personalen Begegnungsfähigkeit des Menschen mit Gott

a) "Harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte"

Schon die allgemeinen Leitsätze der Richtlinien verpflichten, in die Erziehung und Bildung der Volksschule das Religiöse einzubeziehen. Sie geben der Schule den Auftrag, den jungen Menschen "in die übergreifende religiöse

Ordnung" ebenso hineinzubilden wie in die geistigen, sittlichen und sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungen. Die Ganzheit menschlichen Wesens ist auf diese religiöse Ordnung angelegt, ist ihrer bedürftig, weshalb die Forderung, den ganzen Menschen zu sehen und zu bilden, auch die religiöse Wirklichkeit im Menschen beachten läßt: "Immer gilt es, im Kinde den ganzen Menschen zu sehen: Leib und Seele, Körper und Geist, *Natur* und *Übernatur*" (R. S. 11). Die Begriffe "Natur" und "Übernatur" als Wesensbestimmungen des Menschen machen seine Hinordnung auf die christliche Welt- und Lebensordnung deutlich und den Anspruch des Kindes, in diese hineingebildet zu werden. Damit ist dem Religionsunterricht seine ordentliche Stellung im Lehrplan zuerkannt.

Das Ziel der religiösen Unterweisung ist, wie das Ziel der gesamten Erziehungsarbeit der Volksschule, auf Bildung des ganzen Menschen gerichtet: Sie "soll die Kinder durch harmonische Ausbildung ihrer natürlichen und ihrer durch die Taufe ihnen eingepflanzten übernatürlichen religiös-sittlichen Anlagen und Kräfte zur selbständigen und freudigen Erfüllung ihrer natürlichen und übernatürlichen Lebensaufgabe erziehen" (R. S. 15). Die Ausbildung aller Anlagen und Kräfte, auch der Religiösen, wahrt die Einheitlichkeit der Bildungsarbeit der Schule. Dennoch könnte gefragt werden, warum der Religionsunterricht sich so ausdrücklich um die harmonische Ausbildung der natürlichen und übernatürlichen Fähigkeiten bemühen soll und nicht die Entfaltung der religiös - sittlichen Anlagen zuerst und vornehmlich zur Aufgabe hat. Wenn eine harmonische Ausbildung aller Kräfte möglich ist, muß eine "Harmonie" dieser Kräfte, der natürlichen und der übernatürlichen, schon in der Anlage voraussetzen sein. Die Erfahrung scheint dem zu widersprechen. Menschliches Versagen, das auch die Erziehung oft mühevoll macht, läßt auf mancherlei Unstimmigkeiten in den natürlichen Kräften schließen, denen auch eine religiöse Erziehung nicht immer wirksam zu begegnen vermag. Zu bedenken bleibt, welcher Art die durch die Taufe dem Kinde eingepflanzten Anlagen und Kräfte sind und was sie seinem Wesen, seinem personalen leibgeistigen Sein hinzufügen. Die Reflexion über das, was der Mensch in seinem Wesen zusammen mit den religiösen Kräften ist, kann weitere Möglichkeiten für Erziehung und Bildung erschließen.

1) A. a. O., S. 53.

2) Vgl. F. Schneider, Das neunte Schuljahr, S. 19.

3) 'Zur Musischen Bildung', Volksschule heute, S. 548.

Der harmonischen Ausbildung aller Fähigkeiten der Schüler durch die religiöse Unterweisung entspricht auch das Ziel, dadurch zur selbständigen und freudigen Erfüllung ihrer natürlichen und übernatürlichen Lebensaufgabe zu führen. Wie die Natur des Menschen in religiöser Erziehung mit berücksichtigt wird, so auch die Welt des Menschen, in der er seine Lebensaufgabe in Arbeit und Beruf zu erfüllen hat. Indes muß auch diese natürliche Aufgabe in Verbindung mit der übernatürlichen stehen und im Zusammenhang mit ihr erfüllt werden können, da das Handeln des Menschen, sei es natürlich oder religiös, sich in dieser einen Welt vollzieht.

Erziehung "zur Hingabe an Gott" und zu "werktätiger Nächstenliebe" durch den Religionsunterricht (R. S. 15) erinnert an das "vornehmste Ziel" der Volksschule überhaupt, zu "Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln" zu erziehen (R. S. 9). In der anderen Formulierung liegt jedoch ein größerer Anspruch an den Menschen ausgesprochen. Er erklärt sich daraus, daß "nach den Grundsätzen des Evangeliums, besonders der Bergpredigt" erzogen werden soll (R. S. 15). Damit ist das Lehrgut für den Religionsunterricht angegeben. Im Evangelium steht der für die religiöse Erziehung maßgebliche "große Leitgedanke der Gotteskindschaft" und daß der "einzige Weg zum Vater und zur Gotteskindschaft Christus ist". Seine Person und sein Werk werden daher in den Mittelpunkt aller religiösen Unterweisung gestellt (R. S. 16). Die Besonderheit des Lehrgutes verlangt die Eigenständigkeit des Religionsunterrichtes und verbietet, die religiöse Unterweisung auf den Gesamtunterricht zu beschränken (vgl. R. S. 21). Die Merkmale, die das religiöse Bildungsgut vom profanen unterscheiden, begründen seine eigene Stellung und Aufgabe im Lehrplan der Schule. Die Notwendigkeit religiöser Bildung muß wie jedes andere Bildungstun in der Ganzheit des Menschen begründet liegen und aufzuweisen sein.

- b) Die Wirklichkeit des Religiösen im Menschen als Voraussetzung für positiv - religiöse Zielsetzung

Der Bildungsauftrag der Schule ist von der Aufnahme und Bewertung des Religiösen in Erziehung und Unterricht mitbestimmt. Die Anerkennung des Schöpfer - Geschöpf - Verhältnisses (vgl. R. S. 9), der Urbeziehung des Menschen zur Wirklichkeit Gottes, ist eine Absage an eine rein innerweltliche Pädagogik, die sich in Autonomie den transzendenten Bezügen ver-

schließt. Einer Pädagogik, die, obwohl Gott ist, von ihm absehen würde, sagt Guardini, werde es wie der materialistischen Medizin vergangener Jahrzehnte ergehen. Sie habe den Körper als eine geschlossene Welt betrachtet, den im ganzen menschlichen Sein wirksamen Geist aber ausgeschaltet und sei darum im Bankerott geendet. "Es ist ein groteskes Spiel, anzunehmen, Gott sei, aber pädagogisch zu tun, als sei Er nicht. Er ist; und eine Bildungslehre, die von Ihm absieht, endet in einem mehr oder weniger verschleierten Bankerott".¹⁾ Die Richtlinien sehen schon in ihrem allgemeinen Teil das Menschsein im Zusammenhang mit dem Dasein Gottes und fordern in ihrem Erziehungsziel folgerichtig "Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln". Wir erkannten in diesem Ziel eine christliche Wirklichkeitsdeutung. Von der Schule als Stätte der Menschenbildung wird darum auch die Hineinbildung des Kindes in die übergreifende Ordnung des Religiösen erwartet und daß immer im Kinde der ganze Mensch berücksichtigt werde: "Leib und Seele, Körper und Geist, Natur und Übernatur" (R, S. 11). Das "Übernatürliche" oder die "Übernatur" wurde in der Beschreibung des natürlichen, leibseelischen, geistig-personalen Wesens der Menschen noch nicht mitausgesagt. Die Richtlinien sehen den übernatürlichen Bereich dieser Ganzheit des Menschen zugeordnet und fordern seine Entfaltung durch die religiöse Ordnung. Damit bejahen sie diese These: "Das Problem der Pädagogik ist aus dem Biologischen bis ins Theologische gespannt. Sie ist eine jener Wissenschaften, die durch alle Bereiche des Seienden hindurchgelagert sind".²⁾

Was aber bedeutet "Übernatur" oder das Übernatürliche für das Bildungstum? Das absolut Übernatürliche - von ihm ist in der religiösen Ordnung die Rede - "überragt die gesamte Schöpfungsordnung ... Es umfaßt die Güter der göttlichen Ordnung, wie die heiligmachende Gnade, die eine Teilnahme an der göttlichen Natur darstellt (2 Petr. 1, 4)".³⁾ In dem Verhältnis zwischen dem Natürlichen und Übernatürlichen ist wichtig, daß das Übernatürliche immer eine Natur voraussetzt, weil es nicht selbständig ist, vielmehr die Natur oder das Wesen übernatürlich erhöhen will. Das Übernatürliche ist also Gnade. Gnade gibt es nicht einfachhin, weil sie kein substantielles Sein hat. Als Akzidenz an der Natur ist sie in ihrem Gehalt und in ihrer Bedeutung nicht geringer als die Substanz, sondern übersteigt die Geist-

1) R. Guardini, Grundlegung der Bildungslehre, S. 20.

2) A. a. O., S. 21.

3) F. Diekamp, Kath. Dogmatik, Bd. II (Münster, 1952), S. 46.

natur und läßt am Sein und Leben Gottes partizipieren. "Das Leben Gottes ist nach Inhalt und Intensität unendlich, weil das Leben Gottes dasselbe ist wie Gott selbst"¹⁾, und der Mensch ist von Gott geschaffen, "in der gna-
denhaften Teilnahme am Leben Gottes auch an der Seligkeit Gottes teilzu-
nehmen und darin zu einer das eigene Leben übererfüllenden Vollendung
zu kommen".²⁾ Die Inhaltlichkeit, Intensität und Wirkung der Gnade be-
gründen, daß diese übernatürliche Wirklichkeit in der Bildung so wenig
außer acht gelassen werden kann wie die Geistigkeit oder Leiblichkeit der
Menschen. Ganzheitsbildung hat so die religiöse Bildung zum integrierenden
Bestandteil, denn ihr Ziel ist die allseitige Entfaltung des Menschen, seiner
personalen leibgeistigen Natur und des übernatürlichen Lebens in ihr. Das
darf behauptet werden, weil der ganze Mensch begnadet ist, "nicht nur die
Seele; der ganze Mensch wird durch die Gnade erhöht, der ganze Mensch
wird heilshaft verwandelt, anders, ohne daß er etwas anderes wird. Er bleibt
Mensch".³⁾

Die Wirklichkeit der Gnade an und in der Natur erklärt auch das Ziel der
religiösen Unterweisung, alle Anlagen und Kräfte im Kinde harmonisch zu
bilden, die natürlichen und die durch die Taufe gegebenen übernatürlichen
Fähigkeiten. "Harmonische Ausbildung" dieser Kräfte (vgl. R. S. 15) kann
nicht so gedeutet werden, daß die Harmonie in der Natur zusammen mit
den übernatürlichen Anlagen ungestört vorhanden sei und es nur einer har-
monischen Entfaltung aller Kräfte bedürfe - auch nicht, daß der Effekt der
Bildung in jedem Falle ein harmonisches Zusammen aller Kräfte sein werde.
Die Forderung einer harmonischen Bildung der natürlichen und religiösen
Kräfte spricht von der Notwendigkeit der Beanspruchung der übernatürlichen
unter gleichzeitiger Inanspruchnahme der natürlichen Fähigkeiten, eine
harmonische Beanspruchung aller Anlagen im Bildungsprozeß also. Das sei
im folgenden noch verdeutlicht.

H. Strunz stellt dem Katecheten drei Auskünfte der Offenbarung über
das Wesen des Menschen zu bedenken vor: seine Erschaffung und Begnadung,
sein Versagen in der Sünde und die Erlösung durch Christus, weil sie den Weg
für "Katechumenat und Ganzheitsbildung" zu weisen vermöchten.⁴⁾ Die er-
ste Aussage der Offenbarung ist die, daß der Mensch, als Gottes Ebenbild

1) H. Volk, Gott lebt, S. 18.

2) A. a. O., S. 59.

3) A. a. O., S. 66.

4) Vgl. H. Strunz, Katechumenat und Ganzheitsbildung (Paderborn, 1948), S. 16ff.

und Gleichnis in leibgeistiger Einheit geschaffen, von dem übernatürlichen Leben der Gnade durchdrungen und dadurch befähigt ist, alle Bereiche seines Seins auf Gott auszurichten. Das bedeutet: "Der Mensch ist theologisches Wesen, er hat es mit Gott zu tun ... weil er durch die Gottesbezogenheit seines Wesens und der Gnade ganz bestimmt ist. Als Person soll der Mensch diese Bestimmung auf Gott hin frei anerkennen und frei nachvollziehen".¹⁾

Die Anerkennung und der Nachvollzug seiner natürlichen und übernatürlichen Ausrichtung auf Gott hin geschieht im Glauben. Entscheidend ist die Durchdringung der Natur des Menschen vom Übernatürlichen, das Verhältnis von Natur und Gnade. Die Theologie sagt dazu: *Gratia supponit naturam, non destruit, sed complet et perficit eam*. "Religionspädagogisch lautet die Frage", so erklärt J. Goldbrunner zu diesem Zusammenhang, "wie die Menschlichkeit aufgeschlossen und entfaltet werden muß, damit sie dem Evangelium begegnet und ihr 'Stoff' mit der Übernatur in Berührung kommt".²⁾

Zur Erhellung der pädagogischen Bedeutung dieses ersten Satzes der Offenbarung über den Menschen sei dem Verhältnis von Natur und Gnade kurz nachgegangen, wie C. Feckes es in einer "Prolegomena zur Gestaltung eines christlichen Humanismus" den Erziehern empfiehlt. Die Zeitströmung heute rufe zu einem neuen und ernsten Durchdenken dieses Verhältnisses auf, weil sie dazu neige, beide Faktoren, Natur und Übernatur, zu verabsolutieren.³⁾ Die akzidentelle Art der Gnade, unter deren Herrschaft die Natur bleibt, was sie ist und nur darin anders und verwandelt wird, läßt die Pflege und Verbesserung des menschlich - naturhaften Wesens in jeglicher Bildung anstreben. Denn "jene Natur, die auf ihrem Gebiete die vollkommenste ist, ist an sich auch das beste Substrat für die Übernatur".⁴⁾ Gleichgültig ist dann auch nicht, daß immer eine individuelle, konkrete Natur die Voraussetzung für die Gnade bildet, wenn sie sich grundsätzlich auch mit jeder Natur verbindet und auch alle Mängel an der Natur kein unüberwindliches Hindernis darstellen. Wegen des Ineinander von Natürlichem und Übernatürlichem ist die Wirksamkeit des Gnadenlebens mitbestimmt von der Entfaltung und Bildung der Fähigkeiten und Möglichkeiten der individuellen Natur. "Anders muß daher das Gnadenleben des Mannes, anders das der Frau sein, anders das eines Künstlers wie das eines Fabrikarbeiters ... Das übernatürliche religiöse

1) H. Volk, a. a. O., S. 73.

2) Personale Seelsorge, S. 2.

3) Vgl. Das Verhältnis von Natur und Übernatur (Düsseldorf, 1947), S. 8.

4) C. Feckes, a. a. O., S. 21.

Leben muß durchfärbt sein vom jeweiligen Alter, Geschlecht, Ahnenerbe, völkischer Zugehörigkeit, Erziehung, Beruf." ¹⁾ Harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen im Religionsunterricht der Volksschule fordert darum neben der Berücksichtigung der leibgeistigen Natur des Menschen auch das Hinsehen auf die konkrete Eigenart und die Verwirklichung religiösen Lebens in Anknüpfung an die Individualität der Schüler, weil die Gnade diese konkrete Natur durchdringt. Offenbar wird damit auch, daß das Ziel der religiösen Unterweisung die selbständige Erfüllung sowohl der natürlichen wie der übernatürlichen Lebensaufgabe umfassen muß.

Die konkrete Natur ist aber nicht der "Grund", worin die Gnade ist. Gnade "gründet in der nackten Geistigkeit des Menschen ... in der tiefsten Schicht der menschlichen Existenz, im tiefsten Kern der Menschennatur, in jener Tiefenschicht, in der es keine Unterschiede mehr gibt". ²⁾ Das ist so, weil die Partizipation an Sein und Leben Gottes ein "Anteilnehmen an Gottes eminenter Geistigkeit ist"; die Geistigkeit der Menschenseele genügt zu dieser Anteilnahme und "daß diese nackte Geistigkeit zum Empfangen der Übernatur nichts anderes mitbringen kann als bloß ihre potentia oboedentialis, die bloße Empfänglichkeit". ³⁾ Sie ist das Geöffnetsein oder die Zugewandtheit der Geistnatur zur Gnade hin. In dem "Übereinklang grundsätzlicher Art zwischen der geschaffenen Geistnatur und der Anteilnahme an Gottes Geistigkeit" und in dem "harmonischen Einklang von Natur und Übernatur" ⁴⁾ ist die Person des Menschen überethisch durch die Gnade qualifiziert und der Person Gottes konfrontiert. Wie der Mensch aber in ethischer Entscheidung ganz über sich verfügt, so auch über sich als den Begnadeten. ⁵⁾ Die Bildung der personalen Fähigkeiten, die Wirklichkeit zu erkennen und sich ihr gemäß selbst zu bestimmen, ist darum auch Aufgabe der religiösen Unterweisung. Sie stellt die Schüler vor die Wirklichkeit Gottes, der sie, wenn auch in unvollkommener Erkenntnis, inne werden und in Entscheidung und Tat sich ihr gemäß verhalten sollen. Die Geistigkeit des Menschen, in deren Tiefenschicht die Gnade als Teilnahme an Gottes eminenter Geistigkeit wurzelt, verbietet der religiösen Erziehung

1) C. Feckes, a. a. O., S. 24 f.

2) A. a. O., S. 27.

3) Vgl. a. a. O., S. 28 f.

4) Vgl. a. a. O., S. 30.

5) Vgl. H. Volk, Gott lebt, S. 78 f.

jeglichen Zwang und fordert, alles zu tun, damit die Kinder zur personalen, freiwilligen Bejahung der Ordnung Gottes, zum echten religiösen Akt geführt werden. Die Hingabe des Menschen an die Person Gottes ist die Identifikation des Mensch mit der Gnade, sie kann nur in Freiheit geschehen. Darum sollte die Weckung des Interesses im Kinde aller begrifflichen Einsicht vorausgehen, und die der Einsicht folgende Tat muß wiederum freie Antwort des Kindes auf die Anforderungen und den Anruf Gottes sein. Nur so erwacht der junge Mensch zu religiösem Leben, in dem Gnade etwas "Naturinnerliches" geworden ist und den Menschen in seiner Ganzheit höherführt und vervollkommenet.

Die zweite bedeutsame Auskunft der Offenbarung über den Menschen sagt: Der Mensch hat seiner Bestimmung nicht entsprochen und seine freiheitliche Zustimmung zu seiner Anlage und Berufung, theologisches Wesen zu sein, verweigert. Er hat gesündigt, denn "Sünde ist das Nein des Menschen vor Gott zu Gott".¹⁾ In dieser Empörung verliert der erste Mensch die ihn heilig machende Gnade, die als Erbgnade allen nachfolgenden Generationen in der Zeugung weitergegeben werden sollte. "Die Erbsündigkeit besteht wesentlich im Fehlen der heilig machenden Gnade, in welcher der Schöpfungssinn des Menschen liegt."²⁾ Weil die Gnade so eng mit der Natur verbunden ist, wirkt sich ihr Verlust auch auf die Natur aus, stört ihre ursprüngliche Ordnung und führt zu den Spannungen zwischen Fleisch und Geist. Da mit der neuen Ordnung der Erlösung das Wesen der Erbschuld zwar aufgehoben ist, nicht aber die Folgen, der Spannungszustand in der Natur, ist die fehlende Harmonie des natürlichen Habitus des Kindes in religiös - sittlicher Erziehung in Rechnung zu stellen. Auch das Kind ist "belastet" und sein Erkennen und Streben im religiös - sittlichen Leben dadurch beschwert. Der Gegensatz zwischen Geist und Triebhaftigkeit in seiner Natur wird sich immer der Erziehungseinwirkung entgegenstellen, wenn diese nicht auf die Unterwerfung alles Triebhaften unter die personale Geistigkeit des Kindes gerichtet ist. Das bloße Verbieten und Verhindern des triebhaften und bösen Begehrens durch den Erzieher führt noch nicht zur inneren Ordnung. Das Böse muß als Böses, das heißt als Widerpart des Göttlichen und Hellen im menschlichen Leben vom Kinde erkannt werden; dann auch wird seine "höhere Natur" zusammen mit der Hilfe des Erziehers zur Harmonie der Kräfte mehr und mehr finden. Die Strafe widerspricht der Erzieherliebe nicht, wenn sie fühlbar werden läßt,

1) A. a. O., S. 75.

2) A. a. O., S. 77.

daß das Böse unglücklich macht, wenn sie etwa durch zeitweiligen Entzug der Liebe - was auch immer noch in Güte geschehen kann - die Konsequenz selbstischen Begehrens erleben läßt. Jede Strafe muß konkret in Beziehung zur göttlichen Ordnung stehen.

Trotz der Spannungen in der Natur bleibt der Mensch theologisch bestimmt, weil das Schöpfungsziel, die Teilnahme an Gottes seligem Leben unverändert ist. Aber er kann diesem Ziel nach dem Verlust der Gnade nicht mehr entsprechen, seine theologische Bestimmung nicht nachvollziehen und bejahen. Durch die Menschwerdung des Sohnes nimmt Gott sich erneut der Menschen an. Davon berichtet die dritte Aussage der Offenbarung über den Menschen: Jesus Christus hat den Menschen in seiner Beziehung zu Gott erneuert, ihn "wunderbar wiederhergestellt". Im Christus nimmt Gott die Menschheit an; und diese menschliche Natur in hypostatischer Union mit der göttlichen Person, "am höchsten und einzigartig begnadet, ausgezeichnet durch Gott und geweiht wie keine sonst", ¹⁾ bringt stellvertretend dem Vater unendliche Genugtuung dar. Im Anschluß an Christus wird die Verbindung zu Gott von jedem Menschen wiedergewonnen; die gnadenhafte Teilnahme am Leben Gottes wird in der Taufe geschenkt. In ihr wird Christi Tod und Auferstehung geheimnisvoll dargestellt, der Mensch in dieses Geschehen hineingeholt und in das Leben des Auferstandenen eingegliedert; die Teilhabe an Christi Leben begründet die Gotteskindschaft, daß heißt der Mensch wird in Christus Kind seines Vaters und ist vom Vater geliebt mit der Liebe, mit der dieser den Sohn liebt. Darin spricht sich das zentrale Geheimnis christlichen Lebens aus, weshalb die Richtlinien fordern, daß Christus der Mittelpunkt der religiösen Unterweisung sei, der einzige Weg zum Vater und zur Gotteskindschaft (vgl. R. S. 16). Kindschaft und wahre Sohnschaft in der Gnade ist unanschaulich. Das Kind gewinnt die erste Auffassung davon über die Eltern, den Lehrer, wenn diese ihre Stellvertretung und ihre eigene Verwurzelung im göttlichen Sein in Glauben und Leben bezeugen. Die Schrift spricht den Zusammenhang des Menschen mit Christus u. a. in einem Bild aus, das auch den Kindern zugänglich gemacht werden kann: "Ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben. Wer in mir bleibt, und in wem ich bleibe, der bringt viele Frucht, denn getrennt von mir könnt ihr nichts tun" (Joh. 15, 5). Zu der Auffassung des Verhältnisses zwischen ihm und Christus, die das Kind etwa aus dieser Bildrede gewinnen kann,

1) A. a. O., S. 89.

muß die existentielle Verwirklichung der Verbindung und Verähnlichung mit Christus treten. Wenn religiöse Unterweisung helfend daran teilnimmt, wird sie wie von selbst Christus die Mitte ihrer Belehrung sein lassen. Es gibt keine Zeit im menschlichen Leben, in der das Kind-Gottes-Verhältnis unter so günstigen Bedingungen fruchtbar zu machen ist wie in der Kindheit. Christus selbst belehrte seine Jünger darüber, als sie sich über den Rang im Himmelreich stritten (vgl. Mt 18, 1-6). Das Kind ist dem Göttlichen am nächsten und offen und bereit, ihm in seinem Denken und Tun Raum zu gewähren, weil es nicht von Rechthaberei und Pragmatismus beherrscht ist.¹⁾ "Kindlichkeit" meint nicht Unschuld. Aber das Kind kennt "den Trieb der Selbstsicherung noch nicht - wenigstens nicht so stark -, sondern steht in ruhigem Vertauen"; es lebt "noch in der einfachen Verbindung mit dem Sein. Um es her, auf es hin kann sich das Geschehen noch frei zutragen und die Dinge können sie selber sein".²⁾ Dieser Unmittelbarkeit und Offenheit ist die natürliche Bereitschaft für Gott, für ein lebendiges Verhältnis zu Christus und durch ihn zum Vater, eine Bereitschaft, die in katechetischer Unterweisung verpflichtet.

Weil das durch Christus verdiente neue Leben Verähnlichung - "eine Verähnlichung mit der Menschheit Christi in ihrer Verbindung mit dem Logos"³⁾ - und Vereinigung mit ihm bewirkt, wird davon auch der ganze Mensch betroffen, nicht nur das geistige, sondern auch das leibliche Leben des Menschen. In der Gnade als Zusammenhang mit Christi Leben und Auferstehung wird das Leben des Christen durchgreifend verwandelt bis zur Auferweckung vom Tode, die die Durchformung auch des Leibes von der Herrlichkeit Gottes offenbar machen wird (Hebr. 6, 2).⁴⁾ Gnadenhafte Verähnlichung mit Christus ist zuerst Verähnlichung mit ihm in Knechtsgestalt und dann erst in Herrlichkeit (vgl. Röm 6). Das bedeutet, daß der Christ in seinem leibgeistigen Leben vom Leid und von der Last des Lebens nicht befreit ist, aber darin, Christus angeglichen und ihm tiefer noch eingegliedert, die Macht hat, jegliches Ungemach zu verwandeln.⁵⁾ Durch alles Übel hindurch wirkt dann Gott: "Mein Vater ist der Weingärtner. Jede Rebe in mir,

1) Vgl. R. Guardini, Der Herr (Würzburg,⁴ 1944), S. 327 - 337.

2) A. a. O., S. 333.

3) H. Volk, Gott lebt, S. 95.

4) A. a. O., S. 97 f.

5) Vgl. H. Volk, Das christliche Verständnis des Todes, S. 76 - 78.

die keine Frucht bringt, entfernt er, und jede die Frucht bringt, reinigt er, damit sie noch mehr Frucht bringe" (Joh 5, 1f.). Das Reinigen tut weh, aber es entfaltet das geistige Vermögen des Menschen; es geschieht durch Sorge, Schmerz und selbst durch den Tod. Es führt an die Grenze des Daseins und öffnet gerade an ihr des Menschen Wesen für die Wirklichkeit Gottes. Das trifft auch auf das Leben des Kindes zu. Nicht alles Leid, jeglicher Schmerz und jede Entbehrung können dem Kinde ferngehalten werden; es darf nicht einmal in jedem Falle geschehen. Es gibt Traumata, die die Seele des Kindes tief und für das spätere Leben folgeschwer treffen, sie sind ihm zu- meist durch Schuld oder Unachtsamkeit der Erwachsenen zugefügt. Es gibt jedoch auch das "Kinderleid", das unabwendbar und vom Kinde "aufzunehmen" ist als zu seinem Leben gehörig. Das Erkennen und Bejahen des Übels, wie es sich dem Kinde etwa in körperlichen Schmerzen, in Mißerfolg und Traurigkeit entgegenstellt, ist entscheidend; ohne Hilfe wird es jedoch nicht dazu kommen. Aus dem gläubigen Wissen um die Notwendigkeit des Erleidens um seine Fruchtbarkeit vermag der religiöse Erzieher diese Hilfe zu geben und damit das Kind auf die spätere Last des Lebens vorzubereiten. Die Durchformung des natürlichen Lebens vom religiösen, die Verähnlichung mit Christus "in Knechtsgestalt", geschieht dann gleichzeitig, auch wenn das Kind sie als solche nicht voll bewußt erstreben kann. -- Denselben Sinn vermag recht geübte Ascese zu verwirklichen, sei es in den Übungen der Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung, wie sie das Leben fordert - oder auch in dem freiwillig aufgenommenen Verzicht auf das Gute um des höheren religiösen Wertes willen. Ascese und Erziehung gehören **zueinander**; wegen der theologischen Bestimmung des Menschen hat Ascese in christlicher Erziehung einen tieferen Sinn als Willensschulung und Bildung der Selbsterkenntnisfähigkeit.¹⁾ Er liegt in der Teilnahme des Menschen an der Heiligkeit, Güte und Freude Gottes, für die die Ascese reinigen und befreien soll. Das Letzte ist für den Christen die Teilhabe an Gottes Seligkeit, religiöse Unterweisung darf darum, wie das Leben des Christen, von der Grundstimmung der Freude getragen sein.

Schöpfung und Begnadung, Sünde und Erlösung durch Christus, einschließ- lich die eschatologische Vollendung, sind in ihrer Verschiedenheit und in ihrem Zusammenhang alle auf jedes Kind zu beziehen. "In der Zusammen- schau dieser Bestimmungen liegt erst der Schlüssel, um auch in der gegen- wärtigen Pilgerschaft dieser Erdenzeit die Macht der Erlösung zu erkennen".²⁾

1) Vgl. H. Thurn, 'Ascese und Erziehung', Lexikon der Pädagogik, Bd. I, Spalte

2) H. Volk, Gott lebt, S. 104.

Dem Pädagogen geben diese Bestimmungen den "Schlüssel", um im Kinde das zu sehen, was es ist und wessen es noch bedarf, damit die "Macht der Erlösung" sich voll in ihm auswirken kann. Der "große Leitgedanke der Gotteskindschaft" (R. S. 16) soll zum Leben aus der Erlösung führen. Weil das Kind in seiner Ganzheit von der Erlösungstat "ergriffen", muß Bildung auf diese blicken und die Möglichkeiten der Höherführung menschlichen Wesens, die damit gegeben sind, nützen. "Ist Gott in die Geschichte eingetreten: ist Christus der Sohn Gottes; geht von Ihm eine neue Wirklichkeits- und Wertordnung der Gnade aus, dann gilt das alles auch für die Bildungswelt. Dann steht das alles in jedem Werden darin, auf welches der Bildungsimpuls gerichtet ist." ¹⁾

Durch die Taufe wird der Mensch in die neue Ordnung der Erlösung, in den Zusammenhang mit Christus, hineingestellt. Sie ist das von Christus eingesetzte Sakrament, das "innere Heiligkeit und Gerechtigkeit durch Eingießung der heiligmachenden Gnade und der Gaben" bewirkt. ²⁾ Von den Gaben - sie sind die göttlichen und sittlichen Tugenden und die Gaben des Heiligen Geistes ³⁾ - sind Glaube, Hoffnung und Liebe als "göttliche Tugenden" übernatürliche Befähigungen, auf die Wirklichkeit Gottes in der Offenbarung Jesu Christi zu antworten und ihrer inne zu werden. Wenngleich sie von Gott geschenkte Fähigkeiten sind, bedürfen sie der Entfaltung und aktiven Verwirklichung. Darum gibt es eine religionspädagogische Aufgabe, deren Ziel es ist zu helfen, "daß das Kind ein Glaubender, Hoffender und Liebender, mit einem Wort: ein gläubiger Mensch werde". ⁴⁾ Da Glaube und Hoffnung notwendig zur übernatürlichen Liebe zu Gott und zum Nächsten führen, wird dasselbe Ziel auch in der "Hingabe an Gott" und in "werk-tätiger Nächstenliebe" (R. S. 15) gesehen und gefordert.

c) Die Hinführung des Kindes zur Antwort auf die Wirklichkeit Gottes in Glaube, Hoffnung und Liebe

Die Begegnung der Kinder mit der Wirklichkeit Gottes, speziell mit der Person Jesu Christi als "Mittelpunkt aller religiösen Unterweisung", soll sich durch Vermittlung einer "ihrer Altersstufe" angemessenen Erkenntnis der

1) R. Guardini, Grundlegung der Bildungslehre, S. 20.

2) Vgl. F. Diekamp, Kath. Dogmatik, Bd. III (Münster, 1954), S. 71 - 83.

3) Vgl. a. a. O., Bd. II (Münster, 1952), S. 554 - 560.

4) H. Strunz, Katechumenat und Ganzheitsbildung, S. 19.

Heilsgeschichte und Heilslehre" vollziehen. "Erziehung und Führung zum praktisch - religiösen Leben ist immer letztes Ziel", und durch "Beispiel, Wort und praktische Übung" soll der Religionsunterricht "an die Erfüllung der religiöse - sittlichen Pflichten" gewöhnen (R. S. 16).

Darin ist der katechetischen Unterweisung im wesentlichen eine dreifache Aufgabe gestellt: Sie hat erstens die Heilsgeschichte, wie die Bibel des Alten und Neuen Testamentes sie dartut, als das Handeln Gottes zum Heil der Menschen zu verkünden. Das ist nicht nur die Wiedergabe einmaliger historischer Fakten, sondern eine Kundgabe des in der Offenbarung sichtbar werdenden Redens und Handeln Gottes, das für jedes Menschenleben entscheidend ist. Zweitens sollen aus diesem Quellgrund der Offenbarung "Lehren" gewonnen, christliche Wahrheitserkenntnisse vermittelt werden. Wie Christus der Mittelpunkt der Heilsgeschichte sein soll, so ist er auch die Mitte aller Lehre, "das Prisma, das die Lichtfülle göttlicher Wahrheitserleuchtung wie in einem Brennpunkt sammelt, um sie im gleichen Augenblick in ihrem vielfältigen Farbenreichtum auseinanderzufallen".¹⁾ Die Lehre aber - und das ist die dritte Aufgabe der religiösen Unterweisung - muß in die konkrete Lebenssituation überführt werden. Aus dem übernatürlichen Sein wird das Sollen abgelesen und die Wahrheit im praktisch - religiösen Leben vollzogen. Das heißt aber auch: die Tugenden des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe werden zu ihrem Akt geführt, und das letzte Ziel des Religionsunterrichtes, die Gestaltung des Lebens aus glaubender, hoffender und liebender Haltung, ist damit erreicht.

Verkündigung des Heilshandelns Gottes, Vermittlung von Wahrheitserkenntnis und Führung zum Leben aus der Wahrheit sind notwendige Aufgaben der katechetischen Unterweisung, weil sie der Weg sind, auf dem Glaube zustande kommt. Geweckt werden kann der Glaube des Kindes aber nur, wenn bedacht wird, auf welche Weise er die natürlichen und übernatürlichen Kräfte beansprucht. "Glaube an Christus ist die Anerkennung dessen, was Christus ist und was Christus tut ... ist heilshafte Begegnung mit Christus selbst".²⁾ Was Christus ist und tut, ist Inhalt der Offenbarung. Sie muß verkündet werden, damit Christus als der Gesandte des Vaters und seine Erlösungstat als Grund unserer Rechtfertigung erkannt werde. Dem Erkennen folgt die Anerkennung, daß heißt eine Bejahung auf Grund einer Entscheidung für Christus selbst. Sie ist als Glaube "heilshafte Begegnung" mit ihm, ein Gehen zu

1) A. a. O., S. 29.

2) H. Volk, Gott lebt, S. 104.

Christus, der von sich sagt: "Wer zu mir kommt, wird nicht mehr hungern, und wer an mich glaubt, wird nicht mehr dürsten" (Joh 6, 35).¹⁾ Das Gehen zu Christus ist das Verlassen des eigenen Standortes und bewirkt darum Veränderung im menschlichen Sein, weil das Wissen um Christus den Menschen durchgreifend zu bestimmen vermag. "Der Glaube als Wissen um die versöhnende Kraft des Sterbens Christi, um Christus als unser Leben, ist die entscheidendste Veränderung des menschlichen Lebens und Daseins. Glaube ist Erneuerung, Verwandlung bis zur neuen Schöpfung (Gal 6, 15), welche ganz Gnade ist, aber auch den gesinnungsmäßigen Anschluß an Christus ermöglicht und fordert".²⁾ Diese Elemente des Glaubens müssen gesehen werden, damit sie die katechetische Arbeit bestimmen und sich Glaube ereignen kann in Hören, Erkennen, Anerkennung und Begegnung mit Christus.

Der Religionsunterricht beansprucht wie jeder Unterricht Vernunft und Wille des Kindes. Erkennend und handelnd begegnet der Mensch der Wirklichkeit Gottes im Glauben. In den drei Grundvorgängen: Anschauen, Durchdenken und Überführen der Einsicht in das lebendige Wirken, erkennt das Kind, entschließt sich und handelt schon in gewisser Hinsicht im Unterricht. Von diesen drei Vorgängen sieht J. Esterhues den Erfolg der religiösen Unterweisung entscheidend bestimmt, weil die leibgeistige Natur des Kindes sie erfordert und in ihnen das Kind als ganzer Mensch hören, sehen, sich etwas vorstellen und einen Entschluß fassen könne.³⁾ J. A. Jungmann will ebenfalls die ganzheitliche religiöse Erziehung verwirklicht sehen, wenn er dem "Wissen" in katechetischer Unterweisung keine selbständige Bedeutung zuerkennt. Die Bezeichnung "Religionsunterricht" lege sie zwar nahe. Wissen ist notwendig, "aber es muß ein Wissen um einen Weg sein, den man gehen soll ... Die Kraft des Glaubens, die *virtus infusa fidei*, muß zu ihrem Akt, zur gläubigen Annahme der Gottesbotschaft hingeführt werden. Aber aus dem Glauben muß die Hoffnung, aus der Hoffnung die Liebe hervorgehen, die begeisterte Hinwendung zu Gott, dem höchsten Gut, und von da aus muß die richtige Haltung gewonnen werden allen irdischen Dingen gegenüber in den sittlichen Tugenden".⁴⁾ Die Kraft zu glauben als übernatürliche Fähigkeit ist in der Natur des Kindes, und ihre Entfaltung geschieht durch Inanspruchnahme der natürlichen Kräfte, wie sie in den Vorgängen des An-

1) Vgl. a. a. O., S. 99.

2) A. a. O., S. 100.

3) Vgl. Allgemeine Unterrichtslehre für den elementaren Religionsunterricht (Paderborn, 1941), S. 52 ff. u. S. 96.

4) Katechetik (Wien, 1953), S. 57.

schauens, Durchdenkens und der tätigen Verwirklichung im Leben aktiviert werden - Vorgänge, die ständig ineinandergreifen, einander ablösen, sich ergänzen und vervollständigen.¹⁾ Sie werden im Unterricht dennoch gesondert respektiert. Eine Einzelbetrachtung mag zeigen, wie in ihnen die natürlichen Kräfte in Kommunikation mit den übernatürlichen Ausstattungen treten und darin das Ziel der religiösen Unterweisung verwirklichen.

Das "Anschauen" geschieht beim Hören der Offenbarung. Der bettelnde Blinde am Wege, die vorüberziehende große Volksmenge, in deren Mitte Jesus von Nazareth und seine Jünger werden von den Kindern beim Erzählen "gesehen". Nicht nur gehört, sondern auch miterlebt wird alles folgende Geschehen: Das die Menge übertönende Rufen des Blinden: "Jesus, Sohn Davids, erbarme dich meiner"; seine Bitte an den Herrn: "ich möchte sehen"; die Berührung der Augen durch Jesus und seine die Heilung bewirkenden Worte: "sei sehend, dein Glaube hat dich geheilt". Nicht nur daß das Ohr "Sinngestalten" hört²⁾ und dadurch alles Geschehene innerlich geschaut wird, ist das Bedeutsame beim Verkünden des Gotteswortes in religiöser Unterweisung. Das ist vielmehr die Voraussetzung für die Wirksamkeit dieses Wortes, in dem Gott selbst zum Gegenüber des Kindes wird; seine Gegenwärtigkeit in dem Jesus von Nazareth, seine Göttlichkeit und Liebe werden zum Anruf und finden Resonanz in der begnadeten Geistnatur des Kindes. Es ist die Möglichkeit geschaffen, daß es in lebendige Beziehung zur Person Gottes trete. Nur dem Offenbarungswort kommt diese Wirkmächtigkeit zu und wenn es als solches verkündet wird. Daraus zieht J. Esterhues die Konsequenz, daß "die Heilige Schrift die eigentliche, erste und mit höchster Autorität ausgestattete Veranschaulichung christlicher Wahrheiten ist", und im Religionsunterricht muß sie darum "ständig als anschauliche Grundlage im Mittelpunkt stehen".³⁾

Dem "Anschauen" folgt das "Durchdenken". Aus den anschaulichen Grundlagen sollen die christlichen Wahrheiten erkannt werden, so weit es dem Kinde möglich ist. Die klare Erkenntnis, daß Jesus Christus der Messias, der Sohn Gottes ist, daß er den, der glaubt - wie jener Blinde glaubte, ihn anerkannte und zu ihm kam - "sehend" und "wissender" machen kann, diese Erkenntnis allein zeugt noch von keinem lebendigen Glauben. Ein solches Wissen müsse zu einer religiösen Überzeugung führen, so fordert J. Esterhues, "eine Überzeugung, die sich auf Wahrheiten bezieht, die wir mit unserem

1) Vgl. J. Esterhues, a. a. O., S. 96.

2) Vgl. R. Guardini, Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, S. 53.

3) A. a. O., S. 104.

menschlichen Verstande nicht erfassen, begreifen und durchschauen können".¹⁾ Sie ist nicht nur eine verstandesmäßige Gewißheit, sondern eine "innere Zustimmung des Willens". Einsicht wird erst vollständig, "wenn wir innerlich 'Ja' dazu sagen" und wenn "neben der freudigen Gewißheit und Sicherheit auch das freudige Wollen, nach der Wahrheit und aus ihr zu leben, das Bewußtsein, nun nicht mehr ohne sie leben zu können".²⁾ Solche überzeugende Kraft erhält die Einsicht, wenn es in katechetischer Arbeit gelingt, sie zur existentiellen Erkenntnis überzuführen, zu der vertrauenden Gewißheit und dem freudigen Wollen: Jesus Christus ist der Herr, das Licht der Welt; Er hat auch mich "sehend" gemacht; ich will - wie jener Blinde - ihm folgen. Dieser Glaubensakt ist ein innerlicher und vollzieht sich im personalen Bereich, wo das Kind auf Grund der übernatürlichen Befähigung seiner Antwortkraft dem Anruf und der Forderung der Person Gottes begegnet. Wie er zustande kommt, bleibt ein nicht aufzuhellendes Geheimnis, aber "der Mensch als ganzer wird betroffen von der Wirkkraft des Glaubens, und vor allem dort, wo die Steuerung aller Anlagen und Vermögen sitzt, im Zentrum des Menschen, in der Person".³⁾ Das Kind der Volksschule ist nur zu einzelnen personalen Glaubensakten fähig; aber eben auf diese punktuellen personalen Akte soll die Katechese abzielen und eine personale Haltung langsam entwickeln.⁴⁾

Für die konkrete religionspädagogische Situation können die Überlegungen von Bedeutung sein, die R. Guardini bezüglich der Wirkkraft des Glaubens anstellt. Sie habe auch die Hörer des Petrus "erschüttert" (Apg. 2, 37) und komme nicht nur aus dem gedanklichen Inhalt der Worte, "welcher durch seine Wahrheit überzeugt und durch seine Verheißungsfülle ergreift, sondern das, was durch Wort und Gedanke hindurchtönt, 'Christi Reden in Macht'".⁵⁾ Der Verkündigung komme diese Wirkung zu, weil das Wort: "Wer euch hört, der hört mich" (Lk. 10, 36) einen viel konkreteren Sinn habe als den der Beauftragung. Im Zusammenhang damit gibt R. Guardini zu erwägen, ob sich im Verkünden der Botschaft nicht immer wieder "dieses Lautwerden des redenden Christus" ereignen könne und der "Klang Leib der Sprache mitsamt dem verleibten Sinn, also das lebendige Wort" ein Ausdrucksmittel für den sei, der hier eigentlich rede - "nicht notwendig, son-

1) A. a. O., S. 111.

2) A. a. O., S. 112.

3) J. Goldbrunner, Personale Seelsorge, S. 2.

4) Vgl. A. a. O., S. 114.

5) Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, S. 49.

dern als Gnade, dann, wenn der Herr dieses Redens es will, und der Hörende bereit ist". Es könne im Hören auf den gegenwärtig redenden Herrn geschehen, daß in dem Glaubenden das Angesicht Christi aufleuchte, "das Bild Christi auch schon jetzt, wenn der Herr es will", ¹⁾ Die Kinder würden dann den Herrn selbst sprechen hören; "Was wünschst du von mir?" und; "Sei sehend, dein Glaube hat dich geheilt" (Lk. 18, 41 f.). Mehr als das; glaubend könne das Kind der Wirklichkeit des gegenwärtigen Herrn inne werden; aus der übernatürlichen Kraft zu hoffen ist dann sein ganzes Wesen - wie das des Blinden - unbeirrbar darauf ausgerichtet, begnadet und mit ewigem Leben beschenkt zu werden; und in übernatürlicher Liebeskraft, die den geheilten Blinden Christus folgen ließ, bejaht und beantwortet es die Liebe Christi und will dem Herrn nahe bleiben. Hier wird offenkundig, daß Glaube, Hoffnung und Liebe weniger "Sonderthemen" sein sollen, vielmehr als Ziel jeder religiösen Unterweisung auch "Zielpunkte" sind, "denen jede Katechese zustreben soll, seelische Haltungen, ²⁾ die aus unserer gesamten katechetischen Bemühung hervorgehen sollen".

Wie Überzeugung Gesinnung weckt und erhält, so wächst aus der Gesinnung stetiges Handeln. Folglich gehört zur Erreichung des Zieles katechetischer Unterweisung jener dritte Vorgang, der die in Glaube, Hoffnung und Liebe gewonnene Einsicht in das lebendige Wirken überführen soll, der sie anwendet und in der Gestaltung des Lebens fruchtbar macht. ³⁾ Die Entscheidung, gleich dem Blinden dem Herrn zu folgen, ist schon gefallen; in konkreter Situation und im individuellen Dasein eines jeden Kindes muß sie nun praktisch realisiert werden. Der Sachverhalt, daß Entscheidung im Innern und die Tat nach außen nach der Grundstruktur des Daseins zusammengehören und beide zusammen erst den ganzen Einsatz der Person verlangen, wird auch religionspädagogisch von größtem Belang. Denn "nur die religiöse Wahrheit, die auch 'getan' wird, gewinnt volle Kraft und wird 'realisiert'. Wer nach den Worten Christi lebt, wird ihre Wahrheit erkennen (vgl. Joh. 7, 17; 1 Kor. 4, 20)". ⁴⁾ Notwendig ist darum, daß "Führung zum praktisch - religiösen Leben und die Erfüllung religiös-sittlicher Pflichten" das Letzte in katechetischer Arbeit sei (vgl. R. S. 16). Die Entscheidung des Kindes zum

1) A. a. O., S. 50.

2) J. A. Jungmann, Katechetik, S. 194.

3) Vgl. J. Esterhues, Allgem. Unterrichtsl. für d. elementaren Religionsunterricht, S. 114.

4) J. Goldbrunner, a. a. O., S. 31 f.

Tun der Wahrheit in konkreter Weise kann vom Pädagogen vorbereitet, jedoch dem Kinde nicht abgenommen werden.¹⁾ Ob das Kind aus übernatürlicher Liebe dadurch "tätig" wird, daß es öfter, als es geboten ist, am Gottesdienst teilnimmt, oder ein anderes Kind bewegt, am gemeinsamen Gottesdienst teilzunehmen, oder sonst aus der zur Gottesliebe gehörenden Nächstenliebe sich sorgend und helfend dem Mitschüler zuwendet - die Entscheidung darüber obliegt ihm allein. Es wird jedoch nur dahin finden, wenn die Gelegenheiten zur Realisierung in sein Blickfeld treten, wenn sie ihm so sichtbar gemacht werden, daß eine von ihnen gleichsam schon "imaginär" noch in der Stunde verwirklicht wird. Durch die stete Übung, das Ergriffensein von der Wahrheit praktisch in sein eigenes lebendiges Wirken zu überführen, wird das Kind vom einen zum anderen Mal entscheidungsreifer und entscheidungsfähiger und mündig, in den verschiedenen Situationen seines späteren Lebens sich der christlichen Wahrheit gemäß zu entscheiden und zu verhalten. Im Hinblick auf das Leben des Kindes und die Durchfärbung des übernatürlich - religiösen Lebens nicht nur vom jeweiligen Alter, auch von Geschlecht und Beruf, wird der Vorgang der "Anwendung" im Religionsunterricht die Knaben anders als die Mädchen zu führen haben. Katechetische Arbeit wird sich zum Beispiel in der Abschlußklasse der Knaben darum bemühen, daß die gläubige Haltung das intentional-expansiv ausgerichtete Berufsinteresse mitbestimmt und gewillt macht, sich bei irdischer Wertverwirklichung im Angesichte Gottes zu entscheiden und zu handeln. Dem Mädchen wird sie vornehmlicher die Wege weisen, in ihrer umsorgenden und verweilenden Grundhaltung in selbstloser Liebe dem Leben zu dienen im natürlichen und übernatürlichen Sinne. Auf der Ebene des Religiösen könnte im neunten Volksschuljahr auch die Geschlechterbegegnung vorbereitet werden - freilich nur in einer dem Alter entsprechenden sehr begrenzten Weise, darum soll hier nicht näher darauf eingegangen werden - indem sie als Aufgabe gezeigt wird, die geschlechtliche Liebesfähigkeit geistig zu durchdringen und in Besitz zu nehmen. Es soll auch hier "vorgeübt" werden, "was für die Begegnung mit dem Du Gottes notwendig ist".²⁾ Immer geht es um die Erziehung zu einer Mündigkeit, die das sittliche Handeln "aus dem bloß ethischen Bereich glaubend, hoffend und liebend in den religiösen hinüberführt".³⁾ In ihr zeigt sich die "harmonische Ausbildung" aller natürlichen und übernatürlichen Anlagen und Kräfte der Kinder verwirklicht.

1) Vgl. a. a. O., S. 123.

2) A. a. O., S. 57 - 72.

3) H. Strunz, Katechumenat und Ganzheitsbildung, S. 38.

Glaube, Hoffnung und Liebe drängen, wenn sie geweckt wurden, zum Gebet. Im Gebet gibt der Hörer der Offenbarung die letzte Antwort auf das Reden Gottes und seine Gegenwart im Wort. Ein dem Inhalt der Katechese entsprechend formuliertes Gebet dürfte darum oft das gemäße sein. Andererseits gilt: "Glaube, Hoffnung und Liebe werden aber im Gebete geübt, gleichgültig ob diese theologischen Tugenden darin ausdrücklich genannt werden oder nicht".¹⁾ Darum gelten das Gebet und das religiöse Lied als integrierender Bestandteil der religiösen Unterweisung und helfen, die personale Begegnungsfähigkeit des Kindes mit Gott vollends zu realisieren.

§ 2 Verwirklichung ganzheitlicher Bildung durch Gottesverehrung und Gottesdienst

a) Anleitung zur Teilnahme am Gottesdienst der Kirche

In einzigartiger Weise hat das Gebet seinen Ort in der Liturgie der Kirche. Wenn es hier zum Ausdruck einer gläubigen, hoffenden und liebenden Haltung der Kinder werden soll, müssen sie zum wirklichen Mitvollzug der gottesdienstlichen Feiern kommen. Darum ist dem Religionsunterricht neben "Vermittlung angemessener Erkenntnis der Heilsgeschichte und Heilslehre" auch die Aufgabe gestellt, die Kinder anzuleiten, "freiwillig und freudig, verständig und gläubig am Gottesdienst und an den Festen des Kirchenjahres teilzunehmen" (R. S. 16). Der liturgische Gottesdienst ist der öffentliche Gottesdienst der Kirche, im Hinblick auf ihn ist darum zuerst diese Aufgabe gestellt. Gemeint ist die Anleitung zu einem rechten inneren und äußeren Mittun. Die liturgischen Feiern gehören schon früh zum Erlebnisbereich des Kindes; in katechetischer Unterweisung sollen sie verständlich gemacht werden, das heißt in ihrem Wahrheitsgehalt und in ihrem ethischen Anspruch aufgefaßt werden. Wie der Glaube vom Hören kommt, so die verständige und gläubige Teilnahme am Gottesdienst aus einem Wissen um das Geschehen darin. Das Ziel der Unterweisung ist auch hier, daß das Kind auf das Sein und Tun Gottes im Glauben antwortet. Die Antwort wäre dann vollends gegeben, wenn die Teilnahme "freiwillig" und "freudig" geschähe, wenn also alle Kräfte, auch die des Herzens, beteiligt würden.

Der Blick auf Gott, sein Handeln und die Weise, wie er in der Liturgie dem Menschen begegnet, als auch auf die Beanspruchung des Menschen in

1) J. A. Jungmann, a. a. O., S. 194.

diesem Geschehen wird den Weg zum Ziel der liturgischen Unterweisung finden lassen, zur Mitfeier der Kinder im Gottesdienst in dem geforderten Sinn,

b) Göttliches Heilswirken und Beanspruchung des ganzen Menschen im liturgischen Gottesdienst

Die religionspädagogische Betrachtung der Liturgie, des öffentlichen Gottesdienstes der Kirche, muß dem Wesen der Gottesverehrung entsprechend von der Tatsache ausgehen, daß der Gottesdienst zur Ehre Gottes gehalten wird und also "Gottesverehrung" sein will. "Wir halten Gottesdienst, um Gott zu verehren. Gott ist so, daß er verehrt werden muß, "Gottes Heiligkeit - in ihr ist zuerst ausgesagt, daß Gott Person und also ansprechbar ist, dann aber auch "Majestät, Erhabenheit und ungetrübte Makellosigkeit des Seins" - fordert diese Verehrung, die sich in Anbetung und Anerkennung vollzieht.¹⁾ Im Neuen Bund geschieht Gottesverehrung darin, "daß Christus seine Verehrung des Vaters zu unserer, seinen Gottesdienst zu unserem macht",²⁾ Das ist so, weil der Mensch in der Gnade der Menschheit Christi "angeglichen" und "angegliedert" ist, "so daß wir den Vater verehren wie der in Christus Mensch gewordene Sohn".³⁾ Zugewen ist darum Christus im Gottesdienst, und "die Liturgie als Ganzes bildet deshalb den öffentlichen Kult, den unser Erlöser, das Haupt der Kirche, dem himmlischen Vater erweist und den die Gemeinschaft der Christgläubigen ihrem Gründer und durch ihn dem Ewigen Vater darbringt".⁴⁾ Die Hinführung zum Gottesdienst in katechetischer Unterweisung kann somit nicht in erziehlicher Absicht geschehen, sondern hat den Blick der Kinder auf Gott zu lenken, auf seine Heiligkeit und Herrlichkeit, die in Christus aufleuchtet und auf die es gläubig in verehrender Weise zu antworten gilt. Christus ist also auch der Mittelpunkt in liturgischer Unterweisung, und die Begegnung, Verähnlichung und Vereinigung mit ihm ist ihr letztes Ziel. Frei vom Zweck, weil um Gottes willen, entspricht diese Gottesverehrung dennoch einem menschlichen Bedürfnis. "Wir sind so, daß wir Gott verehren müssen," weil wir auf Gott bezogen

1) H. Volk, Sonntäglicher Gottesdienst (Münster, 1956), S. 13 f.

2) A. a. O., S. 19.

3) A. a. O., S. 20.

4) Enzyklika, Mediator Dei (Morus - Verlag, Berlin o. J.), Nr. 15.

sind ¹⁾ und weil der gnadenhafte, innige Zusammenhang mit dem Sohn und durch ihn mit dem Vater sich in der Gottesverehrung darstellt.

Der liturgische Gottesdienst wird von der "Gemeinschaft der Christgläubigen" getragen; die Gläubigen sind durch ihren gnadenhaften Zusammenhang mit Christus auch untereinander in ihm verbunden im Corpus Christi mysticum (vgl. Röm 12, 4 ff.). Zur Teilnahme am liturgischen Gottesdienst ist eine Beziehung zu dieser Gemeinschaft erforderlich, eine tätige Beziehung, zu der hin die Kinder, wie jedes andere Glied der Gemeinschaft, finden müssen. Die Forderungen, die R. Guardini von der "geistlichen Gemeinschaft" an jeden Einzelnen gestellt sieht, deuten auch die katechetische Aufgabe in diesem Sinn an: "Er (der Gläubige) soll, soweit und solange er als Glied der Gemeinschaft tätig ist, auf das verzichten, was in ihm nur für sich sein will und die andern ausschließt"; und als zweites wird von ihm verlangt, "daß er einen umfassenderen Lebensinhalt, nämlich den der Gemeinschaft, als eigenen annehme, daß er sich in diesen ausweite, ihn im Bewußtsein trage, bejahe und auswirke". ²⁾ Schon in personaler Erziehung und in der Erziehung zur Gemeinschaft als permanente Aufgabe der Schule wird die Fähigkeit der Eingliederung in die geistliche Gemeinschaft im Gottesdienst vorbereitet. Im Schulleben hat mithin die religiöse Gemeinschaft zu beginnen: im Beten miteinander und füreinander, im Aufnehmen der Anliegen der Klasse und der Kirche in Gebet und Lied, damit so ein Einleben in die vom Geiste Gottes getragene liturgische Gemeinschaft erfolge. Auch in der Anleitung zu gemeinschaftlichem gottesdienstlichen Tun ist das Ziel kein pädagogisches und kein nur überindividuelles, sondern, "daß die Seele vor Gott sei, sich vor ihm ausströme, daß sie in seinem Leben, in der heiligen Welt göttlicher Wirklichkeiten, Wahrheiten, Geheimnisse und Zeichen lebe, und zwar ihr wahres, eigentliches, wirkliches Leben habe". ³⁾ Zu lehren und zu üben gilt es, in der Gemeinschaft vor Gott zu sein und darin doch als einzelner, als Person, der Wirklichkeit Gottes zu begegnen. Die wirkliche Teilnahme am Gottesdienst erst ermöglicht durch das Wirken des Hohenpriesters Christus Gemeinschaft im vollen Sinne, ohne den einzelnen darin aufgehen zu lassen, "Die dauernde und schwere Aufgabe der menschlichen Gesellschaft, die Würde des einzelnen voll anzuerkennen und zugleich die Gemeinschaft zu erhalten, wird im Gottesdienst aus den letzten Tiefen heraus bewältigt." ⁴⁾

1) H. Volk, a. a. O., S. 13.

2) Vom Geist der Liturgie, S. 47 f.

3) A. a. O., S. 97.

4) H. Volk, a. a. O., S. 95.

Es sei das Ergebnis der auf Lehr- und Lernweise angewandten genauen christlichen Erkenntnis - so begründet H. Strunz die Orientierung des gesamten Lernstoffes und aller Methode an der "liturgischen Erneuerung" im Paderborner Lehrplan für den Religionsunterricht - daß der Mensch nur durch die Begegnung mit dem wirklichen Christus ein Glaubender werde, "und daß solche Christusbegegnung vorzugsweise in der Liturgie möglich ist".¹⁾ Das aber hat theologische und anthropologische Voraussetzungen: Der Ausgangspunkt ist der, daß in Christus Gott in die Geschichte eingetreten ist, daß sich in der Salbung Christi Gott und Mensch in der Person des Logos in einzigartiger Weise verbanden und Christus das Ursakrament wurde. Seine Heilstat setzt er durch die Zeiten hindurch als das Haupt seiner Kirche in den Sakramenten gegenwärtig, unter dem Schleier der Symbole also, damit auf diese Weise der Mensch in seiner Ganzheit mit ihm verbunden werde, die Natur des Menschen mit der Gnade. Der Kult der Kirche hat folglich eine äußere Gestalt und enthält eine innere Heilswirklichkeit. Das entspricht dem leibgeistigen Sein des Menschen und fordert von der liturgischen Unterweisung, um einen äußeren und inneren Mitvollzug bemüht zu sein.

Die Begründung der "äußeren und inneren Gottesverehrung" in der Liturgie ist in folgendem ausgesprochen: "Der gesamte Kult, den die Kirche Gott darbringt, muß sinnfällig und innerlich sein. Sinnfällig, weil es so das Wesen des aus Leib und Seele zusammengesetzten Menschen verlangt; dann weil es von Gott so gefügt ist, daß 'während wir Gott mit leiblichem Auge erkennen, er in uns die Liebe zum Unsichtbaren entflammt' (Römisches Meßbuch, Weihnachtspräfation); ferner liegt es in unserer Natur, daß alles Seelische sich sinnhaften Ausdruck gibt".²⁾ Die Bedeutung, die das Leibliche als Mittel für geistige Aufnahme und geistige Aussprache im menschlichen Dasein hat, erkannten wir bei der Betrachtung ganzheitlicher Erziehung. Das Sinnfällige im Kult der Kirche sind die Symbole, die sakramentlichen Zeichen. Sie stellen eine innere Wirklichkeit dar, die Heilstat Christi wird in ihnen gegenwärtig gesetzt. Das auf das Sinnfällige angewiesene leibseelische Dasein des Menschen soll diese Zeichen auffassen, und zwar zunächst in ihrer unmittelbaren, natürlichen Bedeutung. Die Zeichen müssen in religiöser Unterweisung in ihrer natürlichen Ausdruckskraft zum Verständnis gebracht werden, "weil der Christ auf keine andere Weise das Unsichtbare des Sakramentes richtig zu erfassen vermag, als indem er die natürliche und unmittelbare

1) H. Strunz, Katechumenat und Ganzheitsbildung, S. 21.

2) Mediator Dei, Nr. 18.

Bedeutung des sakramentlichen Zeichens "beim Wort nimmt". ¹⁾ Wasser und Licht, Brot und Wein zum Beispiel müssen von den Kindern in dem aufgefaßt werden, was sie für das Leben des Menschen bedeuten, dann aber ist auch zu lehren, sie im Vollzug der kultischen Handlung als sichtbare Zeichen anzuschauen.

Das ist deshalb unumgänglich notwendige Forderung, weil a u f
G r u n d g ö t t l i c h e r V e r f ü g u n g, wie die Enzyklika sagt, der Mensch mit leiblichem Auge zur Liebe des Unsichtbaren entflammt werden soll. Das äußere sakramentliche Zeichen ermöglicht, der Gegenwartigkeit des unsichtbaren Gottes inne zu werden, "entflammt" zu werden zur Liebe zum unsichtbaren Herrn.

"Das äußere Zeichen der Sakramente besteht aus Ding und Wort"; die Anwendung von einer körperlichen Substanz, wie Wasser, Chrisma u. a., oder auch nur eine sinnfällige Handlung, ist das "Ding" im äußeren Zeichen. Das Wort bezeichnet eindeutig die sakramentale Wirkung. ²⁾ Weil das äußere Zeichen im Sakrament enthält, was es anzeigt, kraft der Verursachung durch Christus, ³⁾ kann die Teilnahme am sichtbaren Vollzug unter Beanspruchung der leib-geistigen Natur des Menschen das unsichtbare Heilstun Gottes gewahren lassen. Darum ist die "erste und wichtigste" pädagogische Folgerung diese: "Wir müssen den Lernenden, ob es sich um einen Schulanfänger handelt oder um einen Lehramtskandidaten, h i n e i n h o l e n i n d a s l i t u r g i s c h e G e s c h e h e n. Hier gewinnt er seine christliche Existenzgrundlage. Hier sammelt er spezifisch christliche Erfahrungen. Hier begegnet er dem lebendigen Herrn. Hier erschließt sich ihm das Geheimnis christlichen Seins und Lebens". Hinzugefügt ist dieser Folgerung noch, daß es auch eine pädagogische Pflicht sei, das heilige Geheimnis so zu feiern, wie es der Grundabsicht der Kirche entspreche. ⁴⁾ Das aber soll sagen, daß die gottesdienstliche Feier in einer Weise gehalten werden muß, die die sichtbaren Zeichen deutlich erkennen läßt, damit sie das Geheimnis erschließen. Das Geheimnis aber ist die Gnade, sie wirke die Epiphanie, sagt R. Guardini, "das Aufleuchten der heiligen Wirklichkeit im kultischen Geschehen", das der Mensch, bewußt oder unbewußt, im Liturgischen suche.

1) J. Pieper, Weistum - Dichtung - Sakrament, S. 304.

2) F. Diekamp, Kath. Dogmatik, Bd. III, S. 9 f.

3) A. a. O., S. 32 f.

4) Th. Kampmann, Die Gegenwartsgestalt der Kirche und die christliche Erziehung (Paderborn, 1951), S. 22.

Aufgefaßt aber werde es "durch die Augen und Ohren und Hände des Glaubenden, der ja doch getauft ist, und in welchem der neue Mensch zu werden begonnen hat".¹⁾

In der Natur des Menschen liege es, daß alles Seelische sich sinnhaften Ausdruck gebe, so begründet die Enzyklika weiter die Notwendigkeit der sinnfälligen und innerlichen Gottesverehrung im Kult, den äußeren Mitvollzug der Gläubigen, der zum Ausdruck der inneren Teilnahme werden muß. Wie der Leib Ausdrucksbild der Seele ist, drängen auch immer innere Teilnahme, das Aufnehmen der Heilstat Christi, zur Äußerung in leibhaftiger Weise. So kommt es zu den Kultgebärden, dazu, daß der den Gottesdienst mitfeiernde Mensch kniet, sich verneigt, die Hände faltet, an die Brust schlägt, Gaben darbringt u. a. . Sie sind nur dann echt, wenn sie Ausdruck einer inneren Haltung sind. Darum können sie in katechetischer Unterweisung nicht losgelöst von wirklich innerer Beteiligung geübt werden. Vorausgehen muß auch diesem Tun ein Erkennen der Wahrheit, denn die Liturgie "führt die ganze Weise der Wahrheit in das Gebet ein. Ja, sie ist nichts anderes als gebetete Wahrheit".²⁾ Die Erkenntnis der Wahrheit im liturgischen Geschehen bringt sich nicht nur in körperlicher Bewegung und Handlung zum Ausdruck, sie wird außerdem eben in diesen Ausdrucksgebärden voller noch aufgefaßt, weil in ihnen der ganze Mensch in seiner leibhaftigen Daseinsweise des Heilsgeschehen teilhaftig wird.

Aus der Wechselbeziehung von innerer und äußerer Gottesverehrung erhält die liturgische Unterweisung ihre "Richtlinien". Sie vermeiden, daß Religion "ein leerer Ritus und ein reiner Formalismus" wird und helfen der Weisung der Kirche gemäß, "das Hauptgewicht bei der Gottesverehrung auf das Innere zu verlegen".³⁾ Innere und äußere Gottesverehrung sind Leben und "zweckloses" Dasein in natürlicher und übernatürlicher Ordnung: in der Gottesverehrung soll auch das Kind mit Hilfe seiner Lehrer ganzheitlich leben und sich entfalten. Die Bildung, die durch den liturgischen Vollzug gegeben wird, ist dadurch, "daß der Glaubende im Lichte der ewigen Wahrheit, in der echten, natürlich und übernatürlich gesunden Ordnung lebt".⁴⁾

Die Kirche führt die Gottesverehrung in Vereinigung mit Christus weiter. Den Auftrag zur äußeren und inneren Gottesverehrung sieht sie in der Schrift gestellt. Er ist zugleich Auftrag, die Kinder zur ganzheitlichen, das heißt zur äußeren und inneren Teilnahme am Gottesdienst der Kirche anzuleiten. Er spricht sich gleichsam zusammengefaßt in diesem Wort aus:

1) Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, S. 55 f.

2) R. Guardini, Vom Geist der Liturgie, S. 26.

3) Mediator Dei, Nr. 19.

4) H. Strunz, Katechumenat und Ganzheitsbildung, S. 24 f.

"Die Kirche wünscht also, daß alle Christgläubigen sich zu den Füßen des Erlösers niederwerfen, um ihm ihre Verehrung und Liebe zu erzeigen; sie wünscht, daß die Scharen nach dem Beispiel der Jugend, die Christus bei seinem Einzug in Jerusalem mit Freudengesang entgegenzog, **lobsingen und dem König der Könige, dem höchsten Geber aller Güter Jubellieder ertönen lassen und Danksagung darbringen**; daß ihren Lippen Gebete entströmen, Bittgebete und froher Lobpreis, durch die sie wie die Apostel am See Genesareth seine barmherzige und allmächtige Hilfe anrufen; oder daß sie, wie Petrus auf dem Berg Tabor vom Lichtglanz und der Wonne seliger Beschauung hingerissen, sich und das Ihrige dem **Ewigen Gott anheimgeben.**" ¹⁾

c) Anleitung zur inneren und äußeren Mitfeier des Gottesdienstes
in liturgischer Unterweisung

In der Anleitung zur "freiwilligen und freudigen, verständigen und gläubigen Teilnahme am Gottesdienst und an den Festen des Kirchenjahres" soll "vor allem" die Mitfeier der heiligen Messe ermöglicht werden. "Die Liturgie der heiligen Messe" gehört "zum Inhalt des Religionsunterrichtes" (R. S. 16). Weil sie durch ihren besonderen heilshaften Gehalt und als sonntäglicher Gottesdienst für das Leben des Christen von zentraler Bedeutung ist, sei versucht, an der Anleitung zur inneren und äußeren Mitfeier der heiligen Messe einen Weg zur Hinführung der Kinder zum Kult der Kirche überhaupt zu zeigen.

Der Gottesdienst ist durch die heilige Messe Gedächtnis des Herrn, ist Verkündigung seines Todes bis er wiederkommt (vgl. Kor 11, 26). Weil darin aber "kein bloßes und einfaches Gedenken der Leiden und des Todes Jesu Christi, sondern eine wahre und eigentliche Opferhandlung" geschieht, "bei welcher der göttliche Hohepriester durch seine unblutige Hinopferung das tut, was er schon am Kreuze tat, ²⁾ sich selbst dem Ewigen Vater als wohlgefälligste Opfertgabe darbringend", ist die heilige Messe "Höhe- und in gewissem Sinne Mittelpunkt der christlichen Religion". ³⁾ Demzufolge muß das Hineinholen der Schüler in das liturgische Geschehen dieses Gottesdienstes auch im Mittelpunkt der religiösen Unterweisung stehen. Das heißt: im Laufe der Volksschuljahre wird das Verständnis der heiligen Handlung in zunehmendem Maße vertieft; die mehr oder weniger passive Zuschauerhaltung des Kleinkindes wird verlassen und eine tätige innere und äußere Teilnahme angestrebt.

1) Mediator Dei, Nr. 19.

2) A. a. O., Nr. 55.

3) A. a. O., Nr. 53.

"Er (der Jugendliche) muß mittun können, er muß in ständiger Bewegung sein, hören und antworten, mitbeten und mitopfern, mitschreiten und mitknien, mitsitzen und mitstehen." ¹⁾ Die Sorge des Katecheten wird besonders darauf gerichtet sein, eine solche innere Teilnahme zu ermöglichen, die die "ständige Bewegung" in äußerer Beteiligung beseelt und einen Schematismus verhütet.

Das erste planmäßige unterrichtliche Bemühen um ein Verständnis der Liturgie der heiligen Messe ist der Erstkommunionunterricht; er "ist deshalb wesentlich Meßunterricht". ²⁾ Da er aber alles Notwendige enthalten muß, um daraus ein tieferes Verständnis in den folgenden Schuljahren ableiten zu können ³⁾, ist die Weise der Einführung in den Vollzug und Mitvollzug dieses Gottesdienstes hier wie dort die gleiche. In seiner Anleitung für den Meßunterricht stellt J. Goldbrunner dar, daß es darum geht, zunächst den Blick der Kinder auf den Herrn zu richten, sie dann zur inneren Teilnahme am Mahl und Opfer Christi zu führen und schließlich eine würdige äußere Teilnahme durch Zuhören und Mittun zu erreichen.

Im Mittelpunkt der Opferfeier und also auch der liturgischen Unterweisung steht der Herr. Besonders die ersten Stunden "führen die Kinder an den Herrn heran und machen sie vertraut mit ihm und seinem Wirken". ⁴⁾ Die Verwandlung des Wassers in Wein und die Brotvermehrung, mit denen Christus einst sein Heilswirken begann, verkünden auch, daß er seither nicht aufhört, Hirte und Ernährer zu sein, daß er da ist und sorgt, damit wir nicht "auf dem Wege erliegen". Sinnvoll ist es, an dieser Stelle über die natürliche Bedeutung von Brot und Wein zu sprechen. Brot ist die notwendige Nahrung des Menschen, stillt den Hunger und bewirkt neue Kraft. Wein ist Trank, nicht nur um den Durst zu löschen, wie R. Guardini sagt, solcher Trank sei Wasser, "sondern Trank der Freude zu sein, Fülle, Überschwang". ⁵⁾

Dem großen und würdigen Bild des Herrn, wie es vor den Kindern erstehen soll, wird in einer Stunde über die Verheißung des Himmelsbrotes ein wesentlicher Zug hinzugefügt: Er ist in diese Welt gekommen nicht nur, um für das leibliche Leben des Menschen zu sorgen, Er will in seinem Fleisch und in seinem Blut das ewige Leben des dreifaltigen Gottes schenken: "Ich

1) H. Strunz, a. a. O., S. 46.

2) J. Goldbrunner, Sakramentenunterricht mit dem Werkheft (München, ³ 1955),

3) Vgl. a. a. O., S. 11.

S. 57.

4) A. a. O., S. 60.

5) Von heiligen Zeichen (Mainz o. J.), S. 38.

bin das Brot des Lebens. - Mein Fleisch ist eine wahre Speise, mein Blut ist ein wahrer Trank. - Wer von diesem Brote ißt, wird ewig leben" (vgl. Joh 6, 35. 54-55). Die Juden verstehen diese Worte nur als Menschenworte, weil sie an Christus, den Sohn Gottes, nicht glauben; darum verlassen sie den Herrn. "Wollt auch ihr gehen?" Diese Frage Jesu sollen die Kinder in der Stunde als eine solche vernehmen, die an sie gerichtet ist und auf die sie gläubig antworten - wenngleich es auch ihnen unverständlich sein muß, wie es möglich sein soll, den Leib des Herrn zu essen. Diese Schwierigkeit dürfe den Kindern nicht einmal erspart bleiben, sagt J. Goldbrunner.¹⁾ Das Kreuzesopfer zeigt dann die Tötung des Leibes Christi und das Vergießen seines Blutes; im Kreuzesopfer reicht Christus freiwillig seinen Leib und sein Blut dem Vater für die Sünden der Welt dar. Diesen kostbaren Leib schenkt er den Seinen zur Speise. Es ist aber der Leib, der mit Herrlichkeit erfüllt nun beim Vater im "unzugänglichen Lichte" wohnt. An den verklärten Herrn sollen die Kinder denken, an den, dem der Vater "alles zu Füßen gelegt" hat (vgl. Eph. 1, 22), dem auch die Menschen übergeben wurden, damit sie durch ihn das Ewige Leben haben. Da der erhöhte und verherrlichte Herr die j e t z i g e Wirklichkeit darstelle, sollten die Kinder sich ihm verbinden, auch in der Feier der heiligen Messe, so empfiehlt es J. Goldbrunner. Glanz und Freude, die von ihm ausgehen, vermöchten nämlich die Liebe der Kinder zu erwecken und ihr Verlangen, dem Altare nahe zu sein, wo dieser Christus gegenwärtig wird und wirkt.²⁾ Ein solches Christusbild ist notwendig, denn "die heilige Messe als Opfer Christi setzt nicht nur das Kreuzesopfer voraus, sie schließt auch die himmlische Aktion Christi ein".³⁾ Mit dem Anschluß an Christus, mit dem Blick auf ihn und sein Wirken, bildet sich in den Kindern die dem Gottesdienst gemäße Haltung, die absieht von sich selbst und freimacht, sich durch Christus,⁴⁾ den im Gottesdienst Haupttätigen, auf den Vater hinordnen zu lassen.

Damit ist der Grund für eine innere Teilnahme an der Feier der heiligen Messe gelegt. Die sinnfällige Gestalt des Opfers Christi als Sakrament wird nun den Ansatzpunkt bieten, in den inneren Vollzug des Gottesdienstes einzuführen. Der Bericht vom letzten Mahl Jesu am Abend vor seinem Tod -

1) A. a. O., S. 61.

2) Vgl. a. a. O., S. 66.

3) H. Volk, Sonntäglicher Gottesdienst, S. 42.

4) Vgl. a. a. O., S. 41.

und freilich auch die gleichzeitige Erinnerung der Kinder an das von ihnen selbst schon im Gottesdienst Geschaute - läßt im äußeren Geschehen das innere "erkennen". (Nicht in einer Unterrichtsstunde ist das Abendmahls-geschehen und die Feier der heiligen Messe zu behandeln. ¹⁾) Aufgefaßt werden sollen: die Bereitung des Tisches, der Teller mit Brot, der Kelch mit dem Wein, das Tischgebet mit den Wandlungsworten, die der Herr über Brot und Wein getrennt spricht, und das Essen und Trinken des Leibes und Blutes des Herrn. Die äußere Gestalt des Mahles zeigt den Kindern, daß die heilige Messe das Abendmahl ist und sie als Mahl von ihrer Einsetzung durch Christus her auf das Essen und Trinken angelegt ist, darauf, eine wahre Speise zu sein, um wirklich gegessen und getrunken zu werden. Der Priester wird als der von Christus beauftragte Hausvater beim heiligen Mahl gesehen. Sein Amt muß verstanden werden als Partizipation am Priestertum Christi "insofern, als Christus auch für uns Priester ist" und dadurch "die Gesamtrichtung des Gottesdienstes auf Christus und in Christus auf den Vater hin" nicht eine andere wird. Der Priester "erfüllt sein Priestertum in der Einbeziehung der ganzen Gemeinde in das Opfer Christi". ²⁾ Wichtig ist einerseits, die Verbundenheit des Priesters mit Christus, wie sie durch Riten und festliche Gewänder äußerlich dargestellt wird, den Kindern aufzuzeigen; andererseits ist die Verbundenheit Christi mit der Gemeinde aus der ständigen Verbindung des Priesters mit der Gemeinschaft der Gläubigen abzulesen. Die heilige Tischgemeinschaft macht dann die geistliche Gemeinschaft der Gläubigen deutlich.

Unter der Gestalt des Mahles wird aber auch das Opfer Christi gegenwärtig gesetzt. Das will in der getrennten Verwandlung von Brot in den Leib Christi und Wein in das Blut Christi aufgefaßt werden. "Das Kind soll nicht mit einer Opfertheorie beschwert werden, aber es ist notwendig, in den Gang des Mahles hinein die Verbindung mit dem Kreuzesopfer herzustellen." ³⁾ Gelehrt werden muß also, daß die heilige Messe eine unblutige Vergegenwärtigung des Kreuzesopfers ist, daß das, was auf Golgotha war, auf dem Altare "gegenwärtig" ist. In dem Satz: "Die heilige Messe ist ein Opfer und ein Mahl", verstehen die Kinder nunmehr das Wesen der heiligen Messe. ⁴⁾

1) Vgl. J. Goldbrunner, Sakramentenunterricht mit dem Werkheft, S. 68 - 74.

2) H. Volk, a. a. O., S. 44 - 46.

3) J. Goldbrunner, a. a. O., S. 72.

4) A. a. O., S. 73.

Das Kind ist oft viel unbefangener und echter Leib-Seele-Wesen als der Erwachsene. Es dürfte deshalb um so eher vom feierlichen äußeren Vollzug der heiligen Eucharistie zum erhabenen unsichtbaren Tun Christi in Verwandlung, Sich-opfern und Erscheinen geführt werden. Entsprechend wird es auch darauf antworten und "natürlich" und schlicht seine innere Teilnahme im äußeren Mitvollzug bekunden. Zu diesem Mittun ist eine Kenntnis vom Aufbau der heiligen Messe notwendig, keineswegs gleich mit allen Einzelheiten. Wesentlich ist die Unterscheidung des "Wortgottesdienstes" von der eigentlichen Eucharistiefeier.¹⁾ Das gemeinsame Gebet muß gelehrt und geübt werden als Beten mit Christus, weil der Christ "nicht mehr ohne Christus ist. Christus selbst geht auch in das Beten des Christen ein, Christus als unser Fürsprecher beim Vater betet mit uns".²⁾ Solches Beten schafft die Gemeinschaft der einzelnen miteinander und die innere Beteiligung in Gebet und Lied. Das Hören auf das Wort Gottes innerhalb des Gottesdienstes ist in aller religiösen Unterweisung schon geübt. Die Verkündigung im Gottesdienst ist besonders dazu angetan, daß "Christus selbst gegenwärtig" wird, "wenn auch anders als in den Sakramenten". An den Riten könnte es den Kindern erklärt werden: "die Bitte um den Segen zur rechten Verkündigung, Kerzen um das Buch, Inzens und den Kuß des Buches, alles Riten, als ob der Herr selbst zugegen wäre".³⁾

In der Verkündigung des Wortes und in der Predigt handelt Gott auf den Menschen hin, darum haben sie notwendig ihren Ort im Gottesdienst. "Heilhaftes Handeln Gottes an uns ist der Gottesdienst auch im sakramentalen Opfer, erst recht in der heiligen Kommunion."⁴⁾ Daraus bestimmt sich die Führung der Kinder zum Mitvollzug: es geht um die Verehrung des Vaters durch und mit Christus und um die Antwort auf das Heilstun Gottes an uns. Bei der Bereitung der Gaben, bei der die Kinder selbst eine Hostie in den Speisekelch legen dürfen, ist die Gebetshaltung in dem Gedanken ausgesprochen: "Ich will mich ganz Gott dem Vater schenken mit Leib und Seele".⁵⁾ Diese Haltung ändert sich nicht bei der Darbringung des heiligen Opfers, während der Wandlung. Sie muß sich aber darauf richten, mit der eigenen Bereitschaft sich zu verschenken, in das Opfer Christi, in seine Ganzhingabe an den Vater, einzugehen. "Es ist absurd zu denken, man könnte in Christi

1) Vgl. a. a. O., S. 74.

2) H. Volk, a. a. O., S. 60.

3) A. a. O., S. 65 f.

4) A. a. O., S. 69.

5) J. Goldbrunner, a. a. O., S. 76 f.

Opfer hineingenommen sein und so Christi Opfer zu eigen haben, ohne die gleiche, vorbehaltlose Hingabe." ¹⁾ Das Kind vermag sich als Person noch nicht so durchgreifend selbst bestimmen, daß es diesem Anspruch genügen könnte. Der Katechet wird daher zuerst nur bemüht sein, während der Stille und des Schweigens innerhalb des Kanons dieses zu erreichen: "Andächtig warten, still und freudig dabei sein, das Geheimnis ehren und sich davon anrühren lassen, sich bewußt machen, daß Jesus dem Vater opfert und uns mithineinzieht, die heiligen Gestalten anbeten." ²⁾ Daß selbst diese Haltung nur schrittweise und nur durch ständige Vertiefung erreicht wird, versteht sich von selbst. Aber jene Ganzhingabe mit Christus an den Vater als Verfügung über sich selbst müßte dem Katecheten vor Augen stehen, damit sie in der religiösen Unterweisung der späteren Volksschuljahre mehr und mehr erreicht werde.

Das Essen der heiligen Speise, das zugleich Begegnung mit Christus ist, verlange "hohe Kultur der Seele", sagt J. Goldbrunner. Auch sie könne in der Vorbereitung auf die Erstkommunion nur angebahnt werden, aber diese Vorbereitung bestimme erfahrungsgemäß die spätere Kommunionfrömmigkeit. ³⁾ Wichtig ist die dem Kinde gemäße und dabei doch der Vereinigung mit Christus entsprechende Hinführung zur Teilnahme am heiligen Mahl, weil in ihm "die Teilnahme der Gläubigen an der heiligen Messe, und damit auch sein gottesdienstliches Tun kulminiert" ... weil darin erkennbar wird, "daß Gottesdienst nicht nur Leistung von etwas ist, sondern Begegnung mit Gott in der Ganzheit der Person sein will". ⁴⁾ Die sorgfältige Belehrung über die Bedeutung des Empfanges des heiligen Sakramentes, das dem religiösen Leben Nahrung gibt und Speise der Pilger auf dieser Erdenwanderung ist, und vor allem auch die Weckung der Glaubens- und Liebeskräfte bewirken durch das Zusammen von opus operatum mit dem opus operantis eine sonst nicht erreichbare ganzheitliche Bildung.

Was durch die Mitfeier der Liturgie der ganzen heiligen Messe "im Ringe des Kirchenjahres" bildet, ist das Hineinwachsen "in die einzelnen Phasen der Christuswirklichkeit, in die einzelnen Bezüge der Christuswirksamkeit ... Dieses Christusgeheimnis erschließt sich der Seele des Gläubigen durch das heilige Drama, dessen Zeuge er immer wieder ist ... Im lebendigen Zu-

1) H. Volk, Sonntäglicher Gottesdienst, S. 78.

2) J. Goldbrunner, Sakramentenunterricht mit dem Werkheft, S. 78 f.

3) Vgl. a. a. O., S. 80 - 83.

4) H. Volk, a. a. O., S. 91 f.

sammen von Wortgottesdienst und Eucharistiefeier, im geheimnisvollen Ineinander von Gotteswort und Sakrament erfährt der Gläubige die heilende Wirklichkeit, die heilsmittlerische Wirksamkeit seines Herrn".¹⁾ Die bildende Wirkung, die Gottes Heilstun und der Mitvollzug des Kindes in der Liturgie haben, bleibt zunächst verborgen, weil Gnade wesentlich unanschaulich ist. Sie betrifft aber den ganzen Menschen, da der Mensch als ganzer am liturgischen Geschehen teilnimmt. Auf das Leben hin wird sich die formende Kraft der Liturgie auswirken, denn alle Bildung in der Schulzeit ist nur Aussaat für eine Ernte, die der Pädagoge selbst nicht "einholen" kann.

§ 3 Religiöse Bildung in allen Lebensbereichen

a) Der Religionsunterricht als "Teil der gesamten christlichen Erziehung"

Wie die religiöse Unterweisung eine harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte, der natürlichen und übernatürlichen, erstreben soll, so ist andererseits alles erziehlische Bemühen der Schule ebenfalls auf den ganzen Menschen in seinem natürlichen und gnadenhaften Sein gerichtet (vgl. R. S. 11). Aus diesem Grunde versteht sich der Religionsunterricht als "Teil der gesamten christlichen Erziehung, wie sie sich im Lebensganzen von Familie, Nachbarschaft, Gemeinde, Schule und Kirche, im Erleben und Tun, in Spiel und Arbeit, in Gebet und Gottesdienst verwirklicht". Auf diese ganze Lebenswirklichkeit des Kindes soll in katechetischer Unterweisung der Blick ständig gerichtet sein, weil darin das Kind lebt und verwirklicht, was es ist und glaubt. Das Ziel des Religionsunterrichtes wird deshalb gesehen als "das gleiche wie das der gesamten christlichen Erziehung" (R. S. 17), das uns in den Leitsätzen für Erziehung und Bildung der Volksschule begegnete (vgl. R. S. 9). Dennoch sieht die religiöse Unterweisung das Leben des Kindes in seiner Umwelt, in der Gemeinschaft, in Spiel, Arbeit und Erleben des Alltags unter ihrem Aspekt: wie nämlich das im Wort der Offenbarung und in sakramentaler Feier empfangene Leben sich in der ganzen Lebenswirklichkeit des Kindes auswirkt und verwirklicht.

Die Richtlinien für die religiöse Unterweisung stellen andererseits die Forderung, daß der gesamte Unterricht der Schule und das Schulleben auch der

1) Th. Kampmann, Die Gegenwartsgestalt der Kirche und die christliche Erziehung, S. 20 f.

religiösen Erziehung dienen sollen, denn "die großen Aufgaben christlicher Erziehung sind nicht in den Religionsstunden allein zu lösen. Auch alle anderen Fächer haben wichtige Aufgaben im Dienste der religiösen Erziehung zu erfüllen". Es wird hingewiesen auf die vielfachen Möglichkeiten zu religiöser Betrachtung und Besinnung im Gesamtunterricht und im ganzen Schulleben, "vorausgesetzt, daß sie sich zwanglos aus der Sache ergeben" (R. S. 17). Beachtenswert ist, daß keine religiöse Interpretation und Betrachtung in anderen Unterrichtsfächern herbeigezogen werden soll, wenn die Sache selbst sie nicht nahelegt. Eine zwanglose religiöse Besinnung außerhalb des Religionsunterrichtes setzt Berührungspunkte von weltlichem und religiösem Bereich oder gar eine Durchdringung der beiden voraus. Das ist zu untersuchen und zu bedenken, wenn begründet werden soll, daß religiöse Bildung nicht auf den Religionsunterricht beschränkt werden kann und sowohl "zwanglos" durch die profanen Bildungsgüter als auch inmitten der g a n z e n Lebenswirklichkeit des Kindes zu erstreben ist.

b) Der Weltbezug des Religiösen als Motiv des Ganzheitsanspruches

Wie der Mensch aus der Ganzheit seines natürlichen und übernatürlichen Seins lebt, so erweist er sich auch in seiner Beziehung zur Außenwelt als ungeteilt und ist in und aus der Ordnung der Natur und der Gnade in allen Bereichen menschlichen Lebens tätig. Das ist die erste Voraussetzung dafür, daß die religiöse Unterweisung auf die Lebenswelt des Kindes blicken soll und von der Schule als Stätte der Menschenbildung die Mitarbeit bei der Verwirklichung religiöser Bildung erwartet werden kann. Oder anders gesagt: das Kind begegnet der Welt und lebt sein Leben darin in seiner Ganzheit und Einheit von natürlichen Anlagen und Fähigkeiten mit der Gnade, die ihm durch das Heilstun Gottes im Wort und in den sakramentalen Feiern zuteil geworden ist. Daraus kommt es zu der Folgerung, "daß alle schulische Lehr- und Erziehungsarbeit im christlichen Verstande auf dem Hinter- und Untergrunde des innerkirchlichen Erfahrungsbereiches zu geschehen hätte. Lehren und Erziehen stellen dar einen T e i l d e s k i r c h l i c h e n K a t e c h u m e n a t e s und sind als solche rückbezogen auf die gottesdienstliche Wirklichkeit, auf das liturgisch verstandene Christusgeheimnis. Von dort her leben sie, erhalten sie sowohl klare Ziele wie helfende Kräfte. Der christliche Lehrer und Erzieher - müßte den verschwenderischen Reichtum kennen an christlichen Einsichten, wie sie der Wortgottes-

dienst bietet, und an christlichen Antriebskräften, wie sie der Opfergottesdienst birgt".¹⁾

Welches sind diese Einsichten und Antriebskräfte, die dem Lehren und Erziehen klare Ziele und helfende Kräfte bieten? Als erstes kann gesagt werden, daß der im Wortgottesdienst und in jeglicher Verkündigung auf das Wort der Offenbarung antwortende Mensch auch als Glaubender der Welt gegenübertritt, daß "die entscheidendste Veränderung des menschlichen Lebens und Daseins" durch den Glauben²⁾ auch die Lebenshaltung in nicht religiösen Bereichen bestimmt. Der Glaubende bleibt nicht bei sich: "Glauben heißt, zu Christus treten, auf den Standpunkt, auf dem Er steht. Aus seinen Augen heraus sehen. Mit seinen Maßstäben messen."³⁾ Von Jesus Christus ist gesagt, daß er der Welt, in einer im Jenseits begründeten Freiheit gegenübersteht, weil er "anders" ist als die Welt, "von oben" und von dorthen Richter und Gericht der Welt, "Zugleich aber liebt er sie mit seiner ganz starken, umfassenden Liebe, die so durchaus anders ist als unsere".⁴⁾ Durch seine Menschheit ist er mit der Welt verbunden und die Welt mit ihm. Mit Christus steht der Glaubende außerhalb der Welt, von wo aus sich ihm das wahre Wesen der Welt enthüllt, sich das Gute und das Böse offenbart. Er hört dabei nicht auf, in der Welt und durch seine Leiblichkeit ein Teil der Welt und gleichzeitig der Menschheit Christi verbunden zu sein. Der Gläubige aber sieht erst die Welt in ihrer wahren Gestalt, weil er aus seiner Verbindung mit Christus zu einer "überweltlichen Schau trotz seines Verhaftetseins in der Welt befähigt ist."⁵⁾ In dieser Überschau sieht er die Menschen und die Dingwelt, zu der er selbst in seinem physischen Sein gehört; er gewahrt sie als Schöpfung, und er sieht sie zum Schöpfer als ihrem Urbild und ihrer schaffenden Ursache in Relation stehen. Für die Erziehungsarbeit ist bedeutsam: "Den Weltblick hat der wirklich Glaubende durch die Kraft seines Glaubens, mag sein geistiger Stand im übrigen bescheiden sein".⁶⁾ Zwar gewinnen die Kinder durch die Offenbarung und Gottes Heilstun diesen Weltblick, geschenkt also. Aber daß er sich ausweite und die eigene Lebens-

1) Th. Kampmann, Die Gegenwartsgestalt der Kirche und die christliche Erziehung, S. 22 f.

2) Vgl. H. Volk, Gottlebt, S. 100 ff.

3) R. Guardini, Vom Wesen katholischer Weltanschauung (Basel, 1953), S. 25.

4) A. a. O., S. 24.

5) Vgl. a. a. a. O., S. 21 - 23.

6) A. a. O., S. 25.

wirklichkeit in die Schöpfungsordnung gestellt sieht, ist Aufgabe katechetischer Unterweisung und nur mit dem "beständigen Blick auf die ganze Lebenswirklichkeit des Kindes" möglich, wie die Richtlinien sagen (R. S. 17). In der konkreten Umwelt des Kindes soll der Zusammenhang der Welt mit Gott, das Ineinander von natürlichem und religiösem Leben erkannt werden.

Nicht nur Erschaffung, Erhaltung und Regierung der Welt werden im eigenen Lebensganzen gesehen und so hingenommen. Nur in ihrer eigenen Umwelt und in allem Geschehen vermögen die Kinder auch Führung und Fügung zu erfahren; in ihr verwirklicht göttliche Vorsehung den von Ewigkeit her bestehenden Plan; alle Dinge werden vom Geiste Gottes auf ihr Endziel hingeordnet. Die Offenbarung verheißt diese Vorsehung Gottes (vgl. Mt, 6, 25-33). Vorsehung im biblischen Sinne sei zunächst etwas, was sich ohne den Menschen vollziehe, sagt Guardini. Sie bewirke aber erst dann die Wandlung des Daseins, wenn der Mensch glaubend in jenes Einvernehmen mit der Berg-predigt trete, die fordere: "Kümmert euch zuerst um das Reich Gottes und dessen Gerechtigkeit, so wird euch dieses alles zugelegt werden". Dann aber geschehe es, daß die Dinge sich um ihn her "anders benehmen" als sonst. Im Daseinsgeschehen dringt die Richtung auf die neue Schöpfung hin durch, worin der neue Mensch unter dem neuen Himmel und auf der neuen Erde lebt; um so stärker und reiner, je reiner der Glaube und je kühner die Liebe dieses Menschen werden." ¹⁾ Für die religiöse Unterweisung ergibt sich daraus die Aufgabe, aufzuzeigen, wie, in "Familie, Nachbarschaft, Gemeinde, Schule und Kirche, im Erleben und Tun, in Spiel und Arbeit, in Gebet und Gottesdienst" (vgl. R. S. 17) zuerst die Forderungen Gottes verwirklicht werden wollen und wie dann, kraft des Glaubens und der Liebe, die Dinge und Geschehnisse sich ordnen und durchsichtig werden auch in dem, was dem Menschen "wider - fahren" kann. Es könnte auf diese Weise schon im Kinde, im Hinblick auf die menschliche Unsicherheit des Lebens, "jene eigentümliche, oft verschwindend feine Sicherheit" zu werden beginnen, "die von Gott herkommt und Kraft gibt, auf den oft so schmalen Grat weiter zu gehen". ²⁾ Diese Sicherheit ist geschenkt; sie wird dem Kinde aber mit dem gläubigen Blick auf seine eigene Lebenswirklichkeit zuteil. Der Glaube findet dann gleichsam Einlaß auch in die Sinne, und die Wirklichkeit wird aus dem Glauben erkannt und beurteilt, wie sie sich in der Umwelt vorfindet. Dazu sagt J. Goldbrunner: "Unmerklich ordnet sich dem Christen eine Umwelt zu, wie sie

1) R. Guardini, **Welt und Person**, S. 187 f.

2) R. Guardini, **Vom Wesen katholischer Weltanschauung**, S. 27.

in Wirklichkeit ist, und er vermag sie richtig zu beurteilen; was ihn wieder im Glauben bestärkt". ¹⁾ Die Entscheidungssituation, die mit dem Glaubensakt gegeben ist, stellt sich in der Lebenswirklichkeit des Kindes immer neu. Die religiöse Unterweisung macht sie sichtbar und übt so die Konfrontation des Lebensganzen mit Gott, die Einheit des Religiösen mit dem Leben in der Welt.

Im Wahrnehmen, Aufnehmen und Schauen des Lebensganzen vom "übernatürlichen Standort" aus wird auch die Forderung vernommen, dieser Menschen- und Dingwelt tätig zu begegnen. Die "Antriebskräfte" zur Aufgabe an der Welt sind dem Christen aus der Begegnung und Vereinigung mit Christus zuteil geworden. Die Erfahrung der "heilenden Wirklichkeit" ist nicht "bloße Theorie, sondern auf Nachvollzug drängende Praxis. Was im sakralen Raum symbolisch geübt wird, soll Fleisch und Blut annehmen in Weltarbeit und Werkeinsatz ... Durch Opfer und Gebet gereinigt und gestärkt, dem lebendigen Gott und dem lebendigen Menschen in der rechten Weise zugekehrt, vermag der Christgläubige die Welt anzugehen, sie geistlich zu ordnen und wirklich heimzuholen. Wobei er Gottes wie des Menschen Geheimnis erfährt und begreift in Jesus Christus ...". ²⁾

In Christus findet sich der einzelne in neuer Weise mit dem Mitmenschen verbunden, in der gnadenhaften Gemeinschaft der sichtbaren Kirche, die der Leib Christi und deren unsichtbares Haupt Christus ist. Die Taufe gliedert in die Kirche ein, und die Gnadenwirklichkeit der Sakramente verbindet immer enger und verschiedenartig mit ihr, das heißt mit dem Geiste Christi. Er "ist das innere und eigentliche Leben der sichtbaren Kirche". ³⁾ Das verborgene Gnadenhafte und die Sichtbarkeit gehören zum Geheimnis der Kirche. "Gerade dies ist vielmehr das Geheimnis der Kirche wie auch Christi und der Sakramente, daß das Unsichtbare, Gnadenhafte so mit dem Sichtbaren verbunden ist, daß das Ganze eine Einheit und das eine nicht ohne das andere ist." ⁴⁾ Als unsichtbare und sichtbare Gemeinschaft ist die Kirche über den gemeinsamen Gottesdienst im sakralen Raum hinaus auch im Alltagsleben ihrer Glieder wirksam und drängt zur Verwirklichung in Familie, Nachbarschaft, Gemeinde und Schule. Die Gemeinschaft in diesen Bereichen erhält erst vom Pneumatischen das Element, das E. Spranger für unerlässlich

1) Personale Seelsorge, S. 49.

2) Th. Kampmann, Die Gegenwartsgestalt der Kirche und der christlichen Erziehung, S. 21.

3) H. Volk, Das neue Marien-Dogma (Münster, 1951), S. 79.

4) A. a. O., S. 80.

im wirklichen Miteinander der Menschen hält: "Alles Miteinander der Menschen hängt schließlich an dem einen Punkt, ob der Einzelne in der Tiefe seiner Seele etwas von Ewigkeitsbindung spürt, ob er eine Menschenwürde in sich und anderen entdeckt, die in keiner Art von sachlichem Interesse aufgeht".¹⁾ Von dem Verständnis der Kirche und der Gnade her ist diese Ewigkeitsbindung vertiefter und lebendiger zu verwirklichen als von der Schöpfung her. Katechetische Unterweisung öffnet die Augen für diese Lebensbereiche der Kinder und für die mannigfaltigen konkreten Situationen, in denen die Liebe, die alle miteinander verbindet, wirksam werden kann. Wie die Gemeinschaftserziehung im Schulleben beginnt, so auch das bewußte Leben in und mit der Kirche als Gemeinschaft. Hier werden dem Kinde Anregungen gegeben, das Leben in der Familie, Nachbarschaft und der Gemeinde "kirchlich" mitzuerleben und aktiv mitzugestalten. Die Heranbildung des jungen Menschen zum Christen wird darin gesehen, daß er in den Lebensstrom der Kirche hineingestellt und eingefügt wird "in Wirklichkeit und Wirksamkeit der christlichen Gemeinde und Gemeinschaft" - und daß er "die lebendigen Funktionen dieses Gemeinde- und Gemeinschaftsorganismus durch Mit- und Nachvollzug zu persönlichem Besitz"²⁾ mitgestaltet.

Die dem Glaubenden zuteil gewordene "heilende Wirklichkeit" Gottes befähigt und verpflichtet ihn auch zur Aufgabe an der Dingwelt, an der materiellen Schöpfung. Die religiöse Unterweisung ist gehalten, um die Erfüllung dieser Aufgabe besorgt zu sein, weil sich in ihr Glaube und religiöses Leben erst voll realisiert. Durch sein leibgeistiges Wesen hat der Mensch in der Schöpfung eine zentrale Stellung: in ihm verbinden sich die materielle Welt und die rein geistige zur Einheit. "Denn theologisch muß die Schöpfung als eine, als Einheit betrachtet werden. Das Verschiedene und das Viele gehört also zusammen und muß durch Zusammenhang, durch Relation zur Einheit werden." Aus dem Wesen des Menschen ergibt sich auch seine Aufgabe an der Welt: "Er bezieht das Materielle auf sich und damit auch ein in seinen Rückbezug auf Gott ... erst indem der Mensch die Welt als Schöpfung deutet, 'rühmen die Himmel des Ewigen Ehre'".³⁾ Daß in Christus Gott selbst Mensch wurde und die Funktion des Menschen aufnahm, die Welt zum Vater heimzu-

1) Zur Geschichte der deutschen Volksschule (Heidelberg, 1949), S. 49.

2) Th. Kampmann, a. a. O., S. 40.

3) H. Volk, Das christliche Verständnis des Todes, S. 24 f.

holen, verdeutlicht die religiöse Aufgabe des Menschen an der Welt.¹⁾ Die weltlichen Ordnungen, die in Arbeit und Beruf verwirklicht werden, sind nach dieser Interpretation nicht nur profan, sondern das Feld der Gläubigen. Den Bereichen der Kunst und Wissenschaft, der Wirtschaft und Technik vermag der Mensch einen religiösen Sinn zu verleihen, weil er in ihnen die vom Schöpfer in die Materie gelegten Potenzen zur Ehre des Schöpfers verwirklicht. Darin ist die Welt rückbezogen auf Gott. Der Auftrag des Menschen an der Schöpfung kann als Grund dafür gesehen werden, daß der Religionsunterricht Erleben und Tun, Spiel und Arbeit im Lebensganzen des Kindes berücksichtigen und damit an der Erziehung zu Arbeit und Beruf teilnehmen soll (vgl. R. S. 17). Das würde zu der Erziehung führen, von der auch E. Spranger "die notwendigen, tiefgehenden Verwandlungen" in Westeuropa erwartet; "Es geht um die gründliche Revision des Verhältnisses der Kulturmenschheit zu Gott,²⁾ in dessen Namen wir alles bekennen, was gut ist und heilend und heilig". Religiöse Erziehung gibt dem Kind und Jugendlichen Hilfe, Gott in Glauben und Liebe zu finden. Von Gott her ist die Wendung zur Welt und zum Schaffen in und an der Welt in rechter Weise möglich, so, daß der "Gottesdienst" zum Weltdienst wird und der Weltdienst Gutheit, Heiligkeit und Heilstun Gottes widerspiegelt. Es ist zu lehren, Eigenwertigkeit und Eigenrecht der Bereiche kreatürlicher Wirklichkeit zu sehen, sie anzugehen und "heimzuholen", indem jeder einzelne "das ihm anvertraute Stück Welt ernst nimmt und fachlich bewältigt,³⁾ es bis ins Letzte bewältigt in der Kraft von Gotteswort und Sakrament".⁴⁾ Die zu bewältigende Aufgabe ist mit Mühsal und Beschwernissen mancher Art verbunden. Nicht von selbst fügt sich die Schöpfung der Ordnung, die der Mensch ihr neu zu geben vermag, da sie noch unter den Folgen der Sünde steht. Sie harrt aber auf die "Offenbarung der Söhne Gottes" (vgl. Röm 8, 19 ff.). Vom Menschen wird sie unter Einsatz seiner Kraft und seines gläubigen Daseins in die neue, mit Christus schon begonnene Ordnung zurückgeführt, bis auch die ganze Schöpfung im Endstand vollendet wird.⁵⁾ Das Wissen darum weckt die Hoffnung, "daß die Gegenwart in einer anderen Zukunft, die Zeit in der Ewigkeit, vollendet, daß die unanschauliche Gnade anschaulich werde".⁵⁾ Die Kräfte der Hoffnung aber, die

1) Vgl. a. a. O., S. 25.

2) Pädagogische Perspektiven (Heidelberg, 1951), S. 24.

3) Th. Kampmann, Die Gegenwartsgestalt der Kirche, S. 34.

4) Vgl. H. Volk, a. a. O., S. 93.

5) A. a. O., S. 46.

der "wunderbar gegründeten und wunderbarer wiederhergestellten menschlichen Natur" gegeben sind, helfen auch der Jugend, das rechte Verhältnis zur Arbeit zu gewinnen und machen, daß das Niederdrückende in anstrengender Arbeit von der Freude überhöht werde.

Die Schöpfungsordnungen, in die der Mensch hineingestellt ist und darin er sein Leben vollziehen soll, begegnet den Kindern in den Bildungsgütern der Volksschule, wie sie von den einzelnen "Fächern" tradiert werden. Die verschiedenen Bildungsinhalte haben ihre Eigenwertigkeit und Eigengesichtigkeit und lassen nicht immer eine Betrachtung ihres religiösen Kernes zu. Darum verlangen die Richtlinien religiöse Besinnung und Betrachtung in den übrigen Unterrichtsfächern der Schule nur dann, wenn sie sich zwanglos aus der Sache ergeben (vgl. R. S. 17). Im Bildungsgut findet sich die Verquickung von Sinnlichwahrnehmbarem und Geistigem mit dem Übernatürlich-Göttlichen, mehr oder weniger zutage tretend. "Tatsächlich haben theologische Probleme und Auseinandersetzungen die gesamte Entwicklung der wesentlichen Kultur und Zivilisation durchdrungen und sind noch in deren Tiefen am Werk", so konstatiert J. Maritain; und wer sie außer acht lasse, könne die eigene Zeit und die tiefere Bedeutung ihrer inneren Konflikte nicht erfassen. "So mangelhaft ausgerüstet gliche er einem barbarischen und waffenlosen Kind, das mitten zwischen den seltsamen und unbegreiflichen Bäumen, Brunnen, Statuen, Gärten, Ruinen und noch im Bau befindlichen Gebäuden des alten Parkes der Zivilisation einhergeht". Die geistigen und politischen Ereignisse des 16., 17. und 18. Jahrhunderts haben "ihren Ursprung in den großen Auseinandersetzungen unseres klassischen Zeitalters über Natur und Gnade". Niemand komme daher ohne Theologie aus, auch die "allseitige Erziehung" bedürfe der Kenntnis theologischer Weisheit, wenn sie ihre Aufgabe völlig lösen wolle.¹⁾ Allseitige Erziehung - wir stellten fest, daß sie der Grundgedanke der Richtlinien ist - begründet also überzeugend den Anspruch der religiösen Erziehung, daß alle anderen Fächer wichtige Aufgaben in ihrem Dienste zu erfüllen haben (vgl. R. S. 17). Alles, was von ihnen aus Schöpfung, Kultur, geschichtlichem Werden und geistigen Auseinandersetzungen übermittelt wird, steht im Zusammenhang mit der Ganzheit menschlichen Lebens und Seins. Nur eine einheitliche Bildungswirkung kann das personale Sein des Kindes als ein "einiges Ganzes" formen. Der religiöse Gehalt, der das innere Band aller Bildungsgüter zu sein vermag, würde diese einheitliche Wirkung hervorruhen und vor allem eine "Bildungstiefe", die alle Schichten

1) Erziehung am Scheidewege, S. 94 f.

des Menschseins erreicht. Bildungstiefe verlangt, "daß in der Wahl und Bearbeitung des Bildungsgutes das Wissen vom Sachwissen zum Kulturwissen und Heilswissen aufsteige, daß das Können von der technischen Fertigkeit zum Ausdruckshandeln und zur sittlichen Tugend sich erhöhe, daß das Werten vom Materiellen zum Geistigen und Ewigen sich erhebe".¹⁾

c) Die Verwirklichung religiöser Bildung im Lebensganzen des Kindes

Der Anspruch der religiösen Erziehung, im Gesamtunterricht und im ganzen Schulleben und also nicht nur im Religionsunterricht verwirklicht zu werden, wird in den Richtlinien im Bildungsgut der übrigen Unterrichtsfächer respektiert. Sie weisen auf den religiösen "Grund" hin, wo es beispielsweise um die Begegnung der Schüler mit den Schöpfungsordnungen geht: "Die Himmelskunde kann zur Ehrfurcht vor dem Schöpfer und der Größe und Ordnung des Weltalls erziehen" (R. S. 37), und der naturkundliche Unterricht ... will die Stellung des Menschen im Naturganzen aufzeigen ... Ehrfurcht vor Gott und seinem Werk führen" (R. S. 49). Die religiöse Betrachtungsweise der Natur ist nicht die einzige, wie wir in anderen Grundforderungen erkannten. "Wer die Richtlinien losgelöst vom Buchstaben zu lesen versteht, weiß darum, daß es um den Vierklang geht: Arbeitswelt, Natur, Mensch und Gott", und für die religiöse Erziehung innerhalb dieses Unterrichtes bedeutet das, daß "die biologischen Sachverhalte in die Gesamtwirklichkeit des Kindes, das heißt in seine Lebens- und Glaubenswirklichkeit, einzufügen" sind.²⁾

F. X. Eggersdorfer verlangt drei Betrachtungsweisen der Bildungsinhalte, die in "ungefährtem Gleichmaß zur Geltung kommen" sollen: das naturkausale Beobachten und Denken, das ein Heimischwerden in der realen Welt und in der materiellen Kausalität bewirke. Das teleologische Verstehen und Einfühlen solle die menschlich freie Wirksamkeit in dem geschichtlich Gewordenen, das Wozu, erfassen lassen. Die dritte Betrachtungsweise ist das transzendentalkausale Ergründen und Erahnen, das die gegensätzliche und geschichtliche Welt in überweltliche Verursachung gestellt sieht und aus diesen metaphysischen Erkenntnissen zur eigenen Überzeugung, Gesinnung und Tat führt.³⁾

1) F. H. Eggersdorfer, Jugendbildung, S. 57; vgl. S. 135 f.

2) A. Beiler u. K. Wulfert, 'Aufgabe, Bildungsgut und Bildungsformen des Naturkundeunterrichtes', Volksschule heute, S. 477.

3) Vgl. 'Grundsystem der Bildungsinhalte', Lexikon der Pädagogik, Bd. I, Spalte 490, Freiburg, 1952.

Die "Ehrfurcht vor dem Schöpfer und der Größe und Ordnung des Weltalls" und das Erfassen des "Gleichnischarakters der Erscheinungen" wäre dann verbunden mit der gläubigen Erkenntnis des Ursprungs aller Dinge aus Gott, aber auch Ausdruck des eigenen Daseinsverständnisses. Die Einsicht in naturkausale Zusammenhänge und in die Möglichkeit der freien Wirksamkeit des Menschen würde den Schüler zur Erkenntnis seiner Stellung in der Welt führen, zur Bejahung dessen, daß er Bindeglied zwischen der materiellen und geistigen Welt ist, zwischen der nicht-personalen Schöpfung und Gott. Aus solcher Überzeugung bildet sich die "Gesinnung", eine Gewilltheit zur Erfüllung der Aufgabe an der Welt: "Indem wir so den Kosmos als Schöpfungsordnung anerkennen, führen unsere Überlegungen zu Einsichten, die einen wertvollen Beitrag zu einer echten Lebensgestaltung und damit zu einer verantwortungsvollen Lebensführung leisten".¹⁾

Die religiöse Betrachtungsweise in allen Fächern der Volksschule wird, auch wo sie sich zwanglos ergibt (vgl. R. S. 17), selten in weitausholenden Deutungen geschehen können. Oft wird es nur ein Erahnen der transzendenten Bezüge sein; manche Unterrichtsstoffe erinnern an christliche Wahrheiten oder Lebenslehren und werden durch sie erst ganz verständlich. Gerade an diesen Stellen gilt die Regel, "daß der Unterricht immer weniger aufzeigen und aussprechen soll, als im Gegenstand gelegen ist. Es soll noch etwas für die eigene Vertiefung des Schülers bleiben, denn nur im selbsttätigen Erfassen des Gehaltes wird ihm dieser ganz zu eigen".²⁾

Ansatzpunkt für eine Besinnung am profanen Lehrgut im Sinne der Richtlinien für den Religionsunterricht finden sich beispielsweise in einem Erlebnisbericht von A. de Saint Exupery, der in das Lesebuch für das 7. und 8. Schuljahr aufgenommen ist.³⁾ Der Dichter blieb mit seinem Kameraden 1935 auf einem Langstreckenflug nach Indochina im Wüstensande stecken. Er berichtet von den Qualen des Hungers und Durstes in der Wüste und von der Rettung vor dem Untergange durch einen Beduinen. Der Araber reicht den Verdurstenden Wasser, das diese auf dem Bauche liegend, "den Kopf im Becken wie die Kälber" trinken. Von dem Wasser sagt A. de Saint Exupery: "Wasser! Du hast weder Geschmack, noch Farbe, noch Aroma. Man kann dich nicht beschreiben. Man schmeckt dich, ohne dich zu kennen. Es ist nicht so, daß man dich zum Leben braucht; du selber bist das Leben! Du durchdringst uns als Labsal,

1) A. Beiler und K. Wulfert, a. a. O., S. 479.

2) F. X. Eggersdorfer, Jugendbildung, S. 135.

3) Aschendorffs Lesebuch (Münster, 1950), S. 158 - 160.

dessen Köstlichkeit keiner unserer Sinne auszudrücken fähig ist. Durch kehren uns alle Kräfte zurück, die wir schon verloren gaben. Dank deiner Segnung fließen in uns wieder alle bereits versiegten Quellen unserer Seele ...". ¹⁾ Dem Glaubenden kann dieses Dichterwort mehr sagen als ein begeisterter Hymnus auf das "lebenspendende" Wasser. Das Wasser wird als Kreatur erkannt, als etwas, das nicht zu sein brauchte, aber da es ist, wird es zur Gabe an den Menschen. Den Schöpfer selbst gewahrt der Gläubige in dem **Wasser**; und das Kind wird gelehrt, sein Wirken zu erkennen in dieser konkreten, sonst so selbstverständlichen Schöpfungswirklichkeit und als "Dürstender" das Wasser als Gabe zu erfahren. Denn "Wer nach heftigem Durste endlich trinkt und dann, indem er die Erquickung spürt bis in die Eingeweide, denkt und sagt: welch eine glorreiche Sache ist frisches Wasser! - der hat, ob er es weiß oder nicht, schon einen Schritt getan auf jenes 'Sehen des Geliebten' hin ... Wie herrlich ist Wasser, Rose, Baum, Apfel, Menschenantlitz! - so etwas pflegt wachen Herzens nicht gesagt zu werden, ohne daß darin ein Gran von einer Zustimmung wäre, die über das zunächst Gemeinte und Gepriesene hinausgreift und den Ursprung der Welt berührt". ²⁾ So wird der Preis des Wassers zum Loblied auf den Schöpfer, der dem Wasser diese Wirksamkeit zuerst auf den Menschen hin gab.

Unschwer werden Schüler des 7. und 8. Schuljahres die Verbindung zu der Bedeutung des Wassers im religiösen Bereich finden, die ihm durch Christus selbst beigelegt wurde: "Wahrlich, wahrlich, ich sage dir, wer nicht aus Wasser und dem Heiligen Geiste geboren wird, kann in das Reich Gottes nicht eingehen" (Joh 3, 5). Hier wird das Wasser zum Zeichen für eine heilige Wirklichkeit; es bewirkt, was es anzeigt: die verlorene innere Heiligkeit und Gerechtigkeit durch die Eingießung göttlichen Lebens, der heilig machenden Gnade, die nun zur "Quelle" werden kann, "die fortströmt ins ewige Leben" (Joh 4, 15). Die Notwendigkeit und Bedeutung des Wassers im natürlichen Lebensbereich, wie A. de Saint Exupery sie erlebt, vermag dem Jugendlichen, das heißt dem gläubigen Jungen und Mädchen, das Wasser als Quell des Lebens in der neuen Schöpfungsordnung tiefer erkennen zu lehren. Zugleich wird offenbar: nur dem "Dürstenden" und "Hungernden" wird eine solche Begegnung mit dem Kreatürlichen zuteil, da sie dem satten und darum stumpfen Geist Selbstverständlichkeiten sind und auch nicht anders vor Augen treten. Der Sinn der christlichen Aszese kann hier den Kindern

1) A. a. O., S. 159.

2) J. Pieper, Glück und Kontemplation, S. 86 f.

tiefer erschlossen und ihre Übung in einer ihrem Alter entsprechenden Weise angebahnt werden.¹⁾ Sie ist dann mehr als eine Anstrengung, die nur eine dem Menschen nicht von selbst zukommende innere Ordnung herbeiführen soll; sie wird gelehrt und geübt, damit der Geist frei werde für die Schöpfungs- und Gnadenwirklichkeit.

A. de Saint Exupery erlebt auch den Menschen in der Wüste, in der es "keine Rasse, keine Sprache, keine Partei" gibt. "Ein armer Wanderhirte hat Engelshände", so beschreibt er den ihm Wasser reichenden Beduinen. Nach dem Ausruf der Freude über das kostbare Wasser gibt er der Erfahrung Ausdruck, die ihm aus der Begegnung mit dem Araber wurde: "Du aber, unser Retter, Beduine aus Lybien, du wirst mir aus dem Gedächtnis schwinden! Deines Gesichtes kann ich mich nicht entsinnen. Du bist der Mensch und erscheinst mir mit dem Antlitz aller Menschen! Du hattest uns nie zuvor gesehen und hast uns doch erkannt! Du bist mein geliebter Bruder, und ich werde dich in allen Menschen wiedererkennen".²⁾ Es begegneten sich Menschen, die in ihrer Kreatürlichkeit solidarisch sind; das Schicksal des einen wird von dem anderen aufgenommen. Das Tun des Beduinen wird als Verhalten des "Menschenbruders" schlechthin gewertet. Im Unterrichtsgespräch könnte deutlich werden, daß der Dichter in der Hilfe dieses Fremden letztlich und eigentlich erfuhr was es um das "große Gebot" im christlichen Dasein ist (vgl. Lk 10, 25-37). Der Nächste der beiden in Not geratenen Flieger in der Wüste ist der Beduine, der wie der halbheidnische Samaritan im Evangelium das große Liebesgebot mit Selbstverständlichkeit erfüllt, ohne Gegengabe für sich zu begehren. Die Gleichheit der beiden Gebote der Gottes- und der Nächstenliebe macht, daß der Weg zu Gott über den Nächsten führt, daß der Christ im Nächsten und durch ihn Gott begegnet. Im Unterricht darf die Besinnung auf diese Wahrheit vielleicht die Beglückung erklären, die A. de Saint Exupery in der Begegnung mit dem Beduinen erlebte und die ihn das Antlitz des Retters in allen Menschen wiedererkennen ließ. Das kann die Erkenntnis von dem Zusammenhang der Gottes- und Nächstenliebe vertiefen. Zugleich würde eine Gesinnung gebildet, die die Gliedschaft am mystischen Leibe Christi in selbstvergessener Zuwendung zu jedem sichtbar macht, die unsichtbare und sichtbare Gemeinschaft der Kirche bezeugt.

1) Vgl. K. Adam, Das Wesen des Katholizismus (Düsseldorf, ¹¹ 1946), S. 239 - 141 und J. Pieper, Zucht und Maß (Leipzig, 1940), S. 71 - 78.

2) A. a. O., S. 160.

An dieser und an ähnlichen Stellen des Lehrgutes der verschiedenen Unterrichtsfächer kann auch die religiöse Erziehung unterstützt werden, die im achten Jahreskreis um die "Aussendung des Jungen zu treuem Dienst in der Welt" und um die Hinführung des Mädchen "zur christlichen Lebensgestaltung im Heim, zur Formung des inneren Reiches Christi" bemüht sein soll.¹⁾ Die "Welt" ist zuerst der Nächste, der Bruder. Mittelbar oder unmittelbar ist der Dienst des Mannes an der Welt Dienst am Nächsten. In dem Maße die Knaben gelehrt werden, gläubig und liebend im Menschen den Hilfsbedürftigen zu gewahren, werden sie auch befähigt, die religiöse Erkenntnis in Handlung umzusetzen. Die Natur des Knaben drängt auch hier zur Tat. Bei der Bildung religiöser Erkenntnis und Gesinnung wird in ihm jener "weibliche Zug" gepflegt, der über Arbeit und Kulturleistung den Menschen erreichen will. Er schützt vor einer Aktivität ohne innere Zuwendung, die eine geistliche Ordnung und "Heimholung" der Welt nicht zustande zu bringen vermag. Gleichwohl sind gerade die Knaben zur Mithilfe bei der äußeren Gestaltung des kirchlichen Lebens in der Gemeinde zu führen. Darum auch fordern die Richtlinien für die Gemeinschaftskunde "Weckung der Glaubens- und Liebeskraft und der religiös-sittlichen Verantwortung" (R. S. 31). Wenn Mädchen mehr zur Formung des "inneren Reiches Christi" angeleitet werden sollen, zur "christlichen Lebensgestaltung im Heim", wird darin der "immer wieder bemerkte Zusammenhang zwischen dem weiblichen Dasein und der Religion" sichtbar. "Ein verstecktes Heimweh nach dem menschlichen Sein in der Immanenz, nach einer Geborgenheit, einem Zusammensein, das 'über die Welt hinaus' ist ... das in jeder Liebe geweckt wird"²⁾ ... dieses Heimweh läßt das Mädchen in der Familie und in jedem personalen Bezug Gott lieben und den Menschen, um ihn zum Sein in der Immanenz, zu seinem Ursprung, zurückzuführen. Der Abschlußunterricht sieht, außer in der religiösen Unterweisung, auch in der "Familien- und Erziehungskunde" vor, daß den Schülerinnen "religiös christliche Grundsätze" aufgezeigt werden, "nach denen das Familienleben aufgebaut werden soll" (R. S. 117). Der Kerngedanke dieser Grundsätze würde sich auf die Verwirklichung des personalen Bezugs im natürlichen wie im übernatürlichen Sinne richten. Damit greift die Familien- und Erziehungskunde den Auftrag der Gegenwartskirche an die Frau auf: "In der Kraft von Gotteswort und Sakrament christliche Gemeinschaft zu erwirken,

1) Vgl. H. Strunz, Katechumenat und Ganzheitsbildung, S. 47.

2) F. J. J. Buytendijk, Die Frau, S. 261.

christliches Mitsammen und Beieinander von Personen und also christliche Heimat und heimatliche Bildung und Erziehung in Familie und Schule, in Kirche und Gemeinde".¹⁾

Im Schulleben wird christliche Gemeinschaft zuerst verwirklicht. "Das Schulleben bietet Lehrern und Schülern viele Möglichkeiten, sich als Christen zu begegnen und zu bewähren" (R. S. 17), Ihren ausgesprochen christlichen Charakter erhält die Schulgemeinschaft durch das gemeinsame Gebet. "Lob und Dank werden Gott gemeinsam im Gebet und geistlichen Lied dargebracht, Bitten gemeinsam Ihm vorgetragen; das hl. Opfer wird gemeinsam gefeiert" (R. S. 17). Solches Beten kann zur höchsten Form der Erfüllung des "großen Gebotes", der Gottes- und Nächstenliebe, werden, wenn es im Schulleben gepflegt und nicht unvermittelt gesprochen wird. Das echte Gebot wächst aus einem bestimmten Gedanken, einer Wahrheit, einer Begebenheit. Not und Leid der Mitschüler oder ihrer Angehörigen und Nachbarn werden zum Anliegen aller gemacht. "Ohne alle Ziererei und Sentimentalität müssen Lehrer und Lehrerinnen es wagen können, in der Klasse vor und nach dem Unterricht für Mitschüler oder deren Angehörige, wenn diese in leiblicher oder seelischer Not sind, gemeinsam zu beten".²⁾ Die äußere zuchtvolle Haltung wird zum Ausdruck der inneren Besinnung. "Die Kinder stehen auf, falten die Hände, verharren einige Augenblicke in der Stille ... das Gebet soll ja im Bewußtsein geschehen, daß wir vor Gott stehen".³⁾

J. A. Jungmann mahnt, in der Schule nicht nur "um etwas" und "für jemanden" beten zu lehren. Gerade die Lehre über die göttliche Vorsehung gebiete, hier keine Vereinfachungen vorzunehmen. "Wir müssen doch die junge Generation von Anfang an an den Gedanken gewöhnen, daß Gott auch seinen geliebten Kindern den Kampf des Lebens nicht ersparen, sondern sie darin erproben will" ... wenn auch dankbar festgehalten werden müsse, daß die Ordnung der Dinge in dieser Welt sich schon für uns heilsam auswirken und Gott auf außerordentlichen Wegen helfen könne.⁴⁾ Aus der Erlebniswelt des Kindes werden Dinge und Geschehnisse aller Art als von Gott gesehen, gefügt oder zugelassen betrachtet, . Gerade Entbehrungen oder Leid, das den Kindern selbst zugemutet wird und werden muß, lassen Kräfte wachsen und

1) Th. Kampmann, Die Gegenwartsgestalt der Kirche und die christliche Erziehung, S. 35.

2) F. Schneider, Einführung in die Erziehungswissenschaft, S. 264.

3) J. A. Jungmann, Katechetik, S. 195.

4) A. a. O., S. 174 f.

machen wissender, wenn sie in diesem Sinne bejaht werden. Das Erleiden erhält seine umwandelnde Kraft aus der Verähnlichung des Christen mit Christus in Mühsal, Leiden und Tod und in der Sieghaftigkeit und Macht seiner Auferstehung. Nicht an Leiden und Mühsal der Erwachsenen kann das "Erleiden" von den Kindern erstlich mitvollzogen werden. Kinderleid - und sei es in den Augen der Erwachsenen noch so geringfügig - läßt diese "Wandlung des Daseins" früh einüben und erfahren, daß der Gläubige "befreit ist von der Übermacht des Ereignishaften", daß er sogar Macht hat, "das Erleiden und das Er-littene selbst sinnvoll zu machen".¹⁾ Aus solcher Erkenntnis wird das Lob- und Dankgebet zur Antwort auf Gottes Wirken in der Welt. Dieses Beten vermag die ganze Lebenswirklichkeit des Kindes einzubeziehen aber auch hineinzuwirken in die Familie und dort das Morgen-, Abend- und Tischgebet mitzugestalten, wenn es sorgfältig und sinngemäß in der Schule geübt wird und wertvolle Gebete gelehrt werden. Weil das Gebet in der Gegenwart Gottes leben läßt, kann es auch den Geist einer Klasse, einer Schule, mitbestimmen und dann zurückwirken auf die gesamte Erziehung.

Viertes Kapitel

ANFORDERUNGEN AN DIE ERZIEHERPERSÖNLICHKEIT

Nur in wenigen Forderungen der Richtlinien ist der Lehrer unmittelbar angesprochen. In der "Einführung" wird auf die Doppelaufgabe der Volksschule, "grundlegende Erziehungs- und Leistungsschule für die Jugend unseres Volkes zu sein", als verpflichtend hingewiesen, aber "die Freiheit des in der Verantwortung stehenden Lehrers soll dabei keineswegs in Frage gestellt werden". Es wird auch darauf verzichtet, "bestimmte Methoden oder Organisationsformen des Unterrichtes zu bevorzugen", damit dem Lehrer Raum gelassen ist, "für ein reich entfaltetes Unterrichtsleben, das gleicherweise bestimmt wird von dem Grundsatz der Kindgemäßheit und dem Recht der Sache, dem Gewicht der fachlichen Anliegen und Arbeitsweisen" (R. S. 5). Die Respektierung der Freiheit des Lehrers in der Wahl der Unterrichtsformen einerseits und sein Gebundensein durch das Kind und die Sache andererseits erklären, warum die eigens an den Lehrer gerichteten Anforderungen in den Richtlinien nur spärlich sind und sein können; sie liegen in dieser Freiheit und Gebundenheit. Wo der

1) Vgl. H. Volk, Gott lebt, S. 107 - 112.

Lehrer angesprochen wird, soll sich sein Blick nur ausdrücklicher auf das Kind und die Wirklichkeit, der es begegnen soll, und auf die Ansprüche, die beide an ihn stellen, richten; der Grundzug der Richtlinien, das Anliegen der Menschenbildung, tritt an diesen Stellen pointiert hervor. So ist gesagt: "Der elementare Anspruch des Kindes auf sorgende Liebe richtet sich ... auch an den Lehrer. Nur mit Verständnis und Liebe für jedes Kind wird der Lehrer ihm seine wesensgemäße Entfaltung und Ausformung ermöglichen" (R. S. 11). Für die pädagogischen Anforderungen der Abschlußklasse wird ein "kundiger und berufsfroher Lehrer" verlangt, "der der Wirklichkeit zugewandt ist, die Jugend kennt, liebt und versteht, wobei es nicht ausschlaggebend ist, ob er alt oder jung ist. Er muß eine überzeugende Erzieherpersönlichkeit sein" (R. S. 109). Das religiöse Lehren und Leben in der Schule "wird aufs tiefste gefährdet, wenn der Erzieher nicht durch sein Beispiel Zeugnis für die Lehre ablegt. Sein heiliger Auftrag fordert von ihm ein glaubhafter Zeuge des Herrn zu sein" (R. S. 18).

Liebe zum Kind, zur Wirklichkeit, vor allem zu religiöser Wirklichkeit, ist im vollen Sinn nur von einem zur Reife gelangten Menschen zu realisieren und also an Voraussetzungen in der Person des Lehrers und Erziehers gebunden. Von ihm ist in den Richtlinien nur andeutend die Rede. Um dennoch einige wichtige Grundhaltungen des Lehrers aus den Anweisungen zu erschließen, bietet sich uns der Weg an, den K. Rahner vorschlägt: "Wenn etwas vom Erzieher gesagt werden soll, wandelt sich der Gegenstand wie von selbst in eine Aussage über den, der erzoget, und über das, wozu er das werden soll, in eine Aussage über den erzogenen und zur Reife gebildeten Menschen und Christen". Das sei deshalb angängig, weil dem Erzieher "immer der ganze Mensch aufgetragen ist", worin die Würde und die Größe seines Berufes bestehe. "Trotz allem Pädagogischen und technisch Erzieherischen im engeren Sinne, das es auch gibt und worüber auch geredet werden kann und muß, ist das Erziehungsziel eben der ganze Mensch und der ganze Christ in der je ihm durch seine äußere und innere Situation aufgetragenen Gestalt"; das unterscheide den Erzieherberuf von fast jedem anderen, dessen Ziel "eine bestimmte eingegrenzte Sonderleistung innerhalb der menschlichen Gemeinschaft" sei. Damit ist aber auch dieses gegeben: "Der Erzieher ist ein solcher im wahrsten Sinne des Wortes, und er erzieht, wenn und dadurch, daß er selbst ein Mensch und ein Christ in der reifen und geschlossenen Fülle solchen Dasein ist." ¹⁾

1) 'Der christliche Erzieher in Freiheit und Bindung', Der kath. Erzieher (1957), Heft 3, S. 125.

In den Richtlinien erkannten wir, daß Aussagen über das Kind und über die Wirklichkeit, durch die es erzogen werden kann und soll, von dem Erziehungsziel diktiert sind: den ganzen Menschen mit Leib und Seele, in seiner Natur und in seinem übernatürlichen Sein zu bilden. Es dürfte folglich auch möglich sein, in einigen dieser Grundforderungen etwas zu sehen von dem, was der Erzieher lebendig verwirklicht haben muß, bevor er das Kind zur Reife und Fülle des Daseins führen kann. So ist zur Erreichung des Erziehungszieles "Menschenbildung in der Ganzheit" (vgl. erstes Kapitel) die eigene personale Existenz des Erziehers erforderlich. Die Bedeutung der Bildungsformen und Bildungsgüter im Erziehungsvorgang (vgl. zweites Kapitel) verlangt die Verbundenheit des Lehrers mit der Sache. Die religiöse Bildung (vgl. drittes Kapitel) setzt den religiösen Lehrer und Erzieher voraus.

§ 1 Personale Existenz des Erziehers

Der Anspruch des Kindes auf sorgende Liebe in der Schule als "Stätte der Menschenbildung" ist darum Voraussetzung für seine wesensgemäße Entfaltung und Ausformung (vgl. R. S. 11), weil diese Liebe personale Begegnung des Erziehers mit dem Kinde ist, weil sie durch Aktuierung der Person des Kindes seine wesensgemäße Entfaltung in Gang bringt. Aber: "Personale Atmosphäre geht von Erziehern aus, deren Person voll aktuiert ist, oder die wenigstens bewußt oder unbewußt dahin unterwegs sind. Das Maß ihrer Selbstfindung ist zugleich Maß für den personalen Rufcharakter ihrer Erziehung",¹⁾ Es ist also ein Reifungsprozeß notwendig, in welchem der Erzieher zur Fähigkeit personalen Verhaltens gekommen ist, zur Fähigkeit, sich selbst in seinem Menschsein und der Welt gegenüber als Person frei zu bestimmen. Die Forderung "Personalen Existenz" ist ein Spezifikum in zeitgenössischer Pädagogik, aus Erkenntnissen der Tiefenpsychologie und anthropologischer Neubesinnung erwachsen. Es sei hier einigen wesentlichen Zügen personalen Lebens nachgegangen, die für die Ausübung des Erzieheramtes bedeutsam sind.

Antriebsfeder zur Selbstfindung kann nur ein Wissen vom Menschen sein, von seiner Gutheit und Eigenwertigkeit, von der Würde seines Personseins in einer individuellen unwiederholbaren leibgeistigen Einheit - ein lebendiges Wissen jedoch, weil es im Prozeß der eigenen Lebensverwirklichung erfahren und gelebt wird. Erkenntnis des eigenen Menschseins in konkreter Individualität ist nicht durch Erlernen einer Anthropologie erreichbar, sie stellt sich dem

1) J. Goldbrunner, Personale Seelsorge, S. 108 f.

Menschen als Lebensaufgabe und ist Voraussetzung für das Erzieher- und Lehreramts. Es ist ein langer und spannungsvoller Weg der Reifung, auf dem alle Schichten des Menschseins in eine personale Haltung einbezogen werden sollen.¹⁾ Spannungsvoll, weil die Ordnung der menschlichen Natur nicht von selbst gegeben ist und nur im Maße der Wahrheitserkenntnis in Zucht und Härte gegen selbstische Wünsche gelebt wird. Dem Wissen von der Würdigkeit eigenen Wesens und der Größe der individuellen Existenz von ihrem Ursprung her muß das Bewußtsein von der Kreatürlichkeit und den Schwächen die Waage halten. "Sind wir einmal mißtrauisch geworden gegen die gute Seite, bleibt eine immerwährende Ahnung von der minderen und vermittelt ein Gefühl des Gleichgewichts, der Ruhe und Sicherheit."²⁾ Die Erkenntnis seiner selbst - seines Versagens in den harten Anforderungen des Lebens, etwa seiner Neigung, in seinem Tun mehr herrschen als dienen zu wollen oder etwas zu sein und zu gelten, was ihm nach seinen Fähigkeiten nicht ansteht, und aller seiner Strebungen, die auf verkehrte Weise sich selbst suchen - in konkreten Situationen und Verhaltensweisen seines privaten und beruflichen Lebens vermittelt dem Menschen Gleichgewicht, Ruhe und Sicherheit. Er wird sein Handeln, weil die Wahrheit ihn dazu bewegt, ändern und nicht mehr und nicht weniger wünschen, hoffen und erstreben, als seine Natur mit ihren "guten" und "minderen Seiten" es erlaubt. Gehalten wird das Gleichgewicht von der Person; sie entscheidet und bestimmt und verfügt in zunehmendem Maße auch über die ungeordneten Strebungen, wodurch sie die "Vergeistigung des Leiblichen" herbeiführt. Auch hier geschieht dieses: "Erst wenn die im Innern vernommene Wahrheit, getan' wird, wirkt sie sich voll aus. ... Der Mensch verwächst mit ihr, er wird durch sie geprägt, er erkennt nicht nur die Wahrheit, er ist sie auch".³⁾ Ohne diese Selbsterkenntnis ist dem Erzieher ein Erkennen und Beurteilen der Kinder in ihren individuellen Anlagen, in ihren guten und ungeordneten Neigungen, und das gerechte pädagogische Verhalten in Lob und Tadel nicht eigentlich möglich. Sie bewirkt nämlich, daß der inneren Entscheidung das "natürliche" Gehaben nach außen entspricht, das von jeder Maske freie und ruhige Verhalten der Umwelt gegenüber, frei auch zur sachlichen Objekterkenntnis und zum Stellungnehmen und Handeln ihr gemäß. Der gleiche Mensch vermag "zuzuhören" und

1) Vgl. J. Goldbrunner, Individuation (Freiburg, 1949), S. 127 - 153.

2) A. a. O., S. 129.

3) Personale Seelsorge, S. 31.

zu "sehen" - ein Vermögen, von dem der Erfolg des Lehrens und Erziehens abhängt -, weil er personal existiert und zu unbefangener Relation bereit ist.

Als von "entscheidender Bedeutung" für die Aktuierung der Person gilt die geschlechtliche Begegnung. J. Goldbrunner zeigt, daß sich im psychischen Geschehen dieser Begegnung, "pädagogisch gesehen, eine wesentliche Stufe im Reifen des Menschen" erfüllt, und sich, "religions-pädagogisch gesehen, die personale Begegnungsfähigkeit mit Gott" gestaltet.¹⁾ Die Durchgeistigung der geschlechtlichen Liebesfähigkeit macht den Menschen "be-seelt"²⁾ und verleiht ihm ein "ahnungsvolles Wissen von der Weite und Tiefe der Seele, von ihrem Hellen und Dunkeln";³⁾ sie ist für die Selbstfindung des Menschen bedeutsam, weil das personale Leben von ihr abhängt. Denn die Liebesfähigkeit ist "von Natur aus auf den anderen gerichtet - wohin auch die Person zielt. Die Anlage der Natur zu lieben, ist daher das Instrument, die Brücke, auf der die Person die andere findet".⁴⁾ Es ist folglich auch das "Instrument", das die Ich-Du-Beziehung zwischen Lehrer und Schülern in Gang bringt. Es kann sich also nicht darum handeln, diesen Bereich wie ein notwendiges Übel oder gar als "niederziehend" und "unrein" dem Bewußtsein fernzuhalten - viele Mißdeutungen der geschlechtlichen Sphäre haben lange Zeit hindurch solche und andere falsche pädagogische Haltungen provoziert -, es würde etwas ursprünglich Menschliches ausgeschaltet. Die geschlechtliche Liebesfähigkeit ist voll zu bejahen und als notwendige menschliche Wirklichkeit ernst zu nehmen. Der Mensch erfährt sie in sich, notwendigerweise, in den vielfältigen Arten der Begegnung, die er jedoch zucht-voll und beherrscht durchstehen muß, weil eine sexuelle Konkretisierung verwehrt ist. "Das Durchstehen verlangt Zucht, Selbstbeherrschung, peinlichste Ehrlichkeit gegen sich selbst. Es ist oft eine Zeit schmerzlichster Seelenkämpfe, die jedoch der zu bezahlende Preis für das Reifen sind. - Der Gewinn ist geistige Durchdringung der geschlechtlichen Liebesfähigkeit."⁵⁾ Damit ist ein Wissen von der Gutheit des geschlechtlichen Bereiches gewonnen, das den Lehrer, wo es notwendig wird, zu wahren und ehrfürchtigem Sprechen über ihn befähigt; das geschieht dann eben nicht in der Weise der "Aufklärung", die wie ein schulisches Programm erledigt wird und allzu oft

1) A. a. O., S. 57 - 72.

2) Vgl. J. Goldbrunner, Individuation, S. 135.

3) Vgl. a. a. O., S. 139.

4) Personale Seelsorge, S. 57, Anmerkung.

5) A. a. O., S. 70.

schon gegen die Itimität dieser Sphäre verstieß, sie ungebührlich ans Licht ziehend.

Von den Männern und Frauen, an denen sich diese personale Reifung **das** Leben hindurch vollzogen hat, ist gesagt, daß sie ruhig und klar, weise und gütig wirken, viel erlebten und sich hart durchkämpfen mußten. Man habe das Gefühl, "als wären sie wo anders beheimatet". Schweres Schicksal habe sie so gemacht, ihm hätten sie getrotzt in der Familie, in der Verantwortung für die Gemeinschaft, in Niederlage ohne Verbitterung u. a. "Und nicht zuletzt ein Ringen um den Sinn des Ganzen, ob er der Welt immanent sei, oder ob man sich in entscheidendem Entschluß einer transzendenten 'unbekannten' Macht ergibt, deren Kreatur der Mensch ist. Das ist das Gottesproblem. All das ist leicht aufgezählt; was aber dahintersteht, ahnen junge Menschen, wenn sie solch geheimen Königen begegnen." ¹⁾

Die Selbstfindung des Erziehers in dieser beschriebenen Weise ist mit dem Beginn seiner Berufsarbeit nicht beendet und wird sich ebenfalls über ein ganzes Leben hin erstrecken. Um aber "personal existent" zu sein und dadurch die Atmosphäre des Vertrauens schaffen zu können, genügt es schon, "auf dem Wege" zu sein, selbst zu leben, statt gelebt zu werden. Aus der Freiheit, sich selbst und dem Leben gegenüber vermag der Lehrer, die Kinder "anzurufen", weil er "ganz da ist" und fähig, unbefangen ihre Individualität zu sehen und bei der Entfaltung ihrer Natur zu helfen. Er kann ihr Helfer sein, indem er sein erzieherisches Verhalten von der Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit des Kindes bestimmen läßt. Er hält nicht fest an "Plänen, Mustern, Bildern und Wunschvorstellungen", nicht an ²⁾ "Prinzipien und Systemen", weil er in erzieherischer Situation gegenwärtig ist ²⁾; seine "Echtheit", die Übereinstimmung seines Innern mit dem Äußeren, hat ihn für die Einmaligkeit des Kindes **sehend** gemacht. Er sieht seine "schwachen" und "guten Seiten" nicht in Überheblichkeit, sondern aus dem erfahrenen Wissen von dem "Hel-len und Dunklen" in der eigenen und der menschlichen Seele überhaupt. Im Unterricht und im Schulleben findet er Wege, die "starken Seiten" zu bilden und so in das Bewußtsein des Kindes zu heben, daß es durch sie das Triebhafte und Egozentrische beherrschen lernt und die "Zucht" selbst übernimmt, die bis dahin der Erzieher in seiner Autorität forderte. In jeder Begegnung, ob in Strenge oder Güte, bejaht er das Kind in seinem Eigensein, und diese Be-
1) Individuation, S. 140 f.

2) Vgl. E. Lichtenstein, 'Vom Sinn der erzieherischen Situation', Vierteljahresschrift für wissenschaftl. Päd. (Münster, 1955), S. 30.

jahung ist im personalen Bezug die Liebe des Erziehers, die verwirklichen will, was als Entfaltungsmöglichkeiten im Kind erkannt wurde. Die Quelle dieser pädagogischen Liebe ist in der "Ehrfurcht vor dem Personwert des Jugendlichen" zu sehen (R. S. 104). Es ist die "Liebe, die aus dem Personkern quillt und auf die Person des andern zielt", wie F. Schneider sagt, die auch allemal "Garant des erzieherischen Erfolges" ist, "eine Liebe, die die Atmosphäre des Angenommenen- und Ernstgenommenseins und des Geborgenseins schafft".¹⁾ Wenn zugegeben wird, daß in ihr die "wesenhaft währende Einheit in allen Liebeserscheinungen" wirksam ist, die "von der Einheit des Ursprungs" und "von der Strukturgleichheit des Wesens" herkommt²⁾, dann hat sie auch ein naturhaftes Element. Das aber erleichtert dem Lehrer die Erfüllung des "elementaren Anspruches des Kindes auf sorgende Liebe", der sich nicht nur an die Eltern, sondern auch an ihn richtet (R. S. 11).

Das Erfahrungswissen eigener Reife ermöglicht auch die "gebührende Rücksicht auf Eigenart und Lebensaufgabe der Geschlechter" (R. S. 11). Zur Erfüllung dieser Aufgabe "fordert die Volksschule vom Lehrer: Hingabe an das Kind, Eifer für die Erfüllung der Bildungsaufgabe, ständiges Streben nach Weiterbildung" (R. S. 12). Die Geschlechtererziehung ist anspruchsvoll und nicht nach Regeln und Methoden durchführbar. Sie verlangt den vollen Einsatz der Person, des zur Persönlichkeit herangereiften Menschen, weshalb die Richtlinien zur Erfüllung dieser Aufgabe eigens Hingabe an das Kind, Eifer und Weiterbildung voraussetzen. Viel Einfühlungsvermögen und Wachheit des Erziehers lassen den jeweiligen "Stand" in der Entwicklung der geschlechtlichen Liebesfähigkeit mehr ahnen als erkennen, besonders in den Abschlußklassen. Es geht nicht um "Aufklärung" über irgend etwas, sondern um Hinführung zum wahren Selbstverständnis. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung und Weiterbildung ist notwendig, kann aber gerade hier nur im Zusammenhang mit dem gleichzeitig sich bildenden "pädagogischen Takt" dienen. "Unter ihm versteht man die mehr oder minder anlagemäßig begründete Fähigkeit, gleich fast instinktiv, triebhaft, unbewußt, ohne längeres Überlegen, pädagogisch richtig und daher erfolgreich zu handeln, wenn man mit einer neuen pädagogischen Situation in Berührung kommt."³⁾ Eine Fähigkeit, die der Natur als Gabe mehr oder weniger zu eigen aber auch in der Wachheit gelebten Lebens gebildet sein

1) 'Das Leitbild des Erziehers', Erziehung und Beruf, hg. W. Brezinska (Wien, 1955), S. 14 - 16.

2) G. Siewerth, Metaphysik der Kindheit, S. 63.

3) F. Schneider, a. a. O., S. 18.

kann. Darum auch steht der Erfolg der Abschlußklasse in Abhängigkeit von der Lehrerp e r s ö n l i c h k e i t (vgl. R. S. 118); sein Mittragen an der den Kindern dieser Altersstufe sich zeigenden Last und Aufgabe des Lebens, sein behutsames aber wahres und klärendes Wort über die Gutheit des sexuellen Bereiches trotz der schlechten Neigung, wird den Schülern helfen, sich selbst und die Welt mehr und mehr zu verstehen und, wo es nottut, zu "erleiden".

Personale Erziehung kann folglich nur durch den als Person agierenden und reagierenden Lehrer und Erzieher geschehen. In seiner personalen Hinwendung zum Kind wird es ihm möglich, "vom Anfangenden her, aus der inneren Situation der erstmaligen Begegnung nicht nur zu sprechen und zu formulieren, sondern zu d e n k e n ".¹⁾ Es ist dieses hinausgehend "über den Bereich des 'Methodischen', des 'Didaktischen', der pädagogischen Kunstfertigkeit" - als "Frucht der Liebe anzusehen, der l i e b e n d e n I d e n t i f i z i e r u n g mit dem Anfangenden". Dem Lernenden wird dabei "eine geistige Wirklichkeit betretbar", wie wir früher erkannten; aber auch dem Lehrenden wird, "sofern er sich **liebend** mit dem Anfangenden, zu identifizieren vermag, durch diesen Kunstgriff der Liebe ... zuteil, daß er selber, der Lehrende, die Wirklichkeit w i e der Anfangende, mit der ganzen Unbefangenheit, mit dem Erstaunen einer 'e r s t e n Begegnung' zu gewahren vermag - und dennoch zugleich mit der geübten und ausgereiften Erfassungs- und Durchdringungskraft des gebildeten Geistes".²⁾ In der Bereicherung, die dem Lehrer im Lehren zuteil wird, scheint sich die nächste Forderung, die "Verbundenheit des Lehrenden mit der Wirklichkeit", wie von selbst zu erfüllen oder sie aber doch in Gang zu bringen.

§ 2 Verbundenheit des Lehrenden mit der Wirklichkeit

In seiner Liebe zum Kind ist der Lehrer schon der Wirklichkeit schlecht-hin verbunden, sowohl weil er in der konkreten Gestalt des Kindes dem "**Universalen**", dem "**Licht**" begegnet, das auf dem Grunde aller Einzelercheinungen der Schöpfungswirklichkeit ruht, als auch, weil die pädagogische Liebe ihn gleichzeitig der Sachwelt, deren das Kind zu seiner Entfaltung bedarf, zuwendet. Der Einsatz der Person des Lehrers, seine Hingabe an das

1) J. Pieper, Weistum - Dichtung - Sakrament, S. 146.

2) A. a. O., S. 147.

Kind, vollzieht sich durch Vermittlung von "gegenwartsbezogenem und wirklichkeitsnahem Wissen" (R. S. 9), das heißt in der Hilfe, die er dem Kinde bei der Begegnung mit den Natur- und Kulturgütern und der religiösen Wirklichkeit bietet. Es wurde in den vorhergehenden Ausführungen schon deutlich, was auch F. X. Eggersdorfer feststellt: "Im Bildungsvorgang schaut der Schüler gleichsam durch den Lehrer hindurch auf den Gegenstand. Seine Autorität und Persönlichkeit eröffnet ihm vor aller eigenen Werteinsicht den Zugang zur Sache".¹⁾ Nunmehr ist dieses zu bedenken: "Selbstverständlich ist für **alles** Lehren eine überlegene Kenntnis des Lehrgegenstandes notwendig. Doch ist diese nicht mit möglichst breitem Detailwissen in dem betreffenden Lehrfache zu verwechseln."²⁾ Der Durchblick auf den Gegenstand durch Autorität und Persönlichkeit des Lehrers eröffnet sich dem Schüler nur, wenn die aus dem Gegenstand zu gewinnende Einsicht vorher dem Lehrer selbst zuteil wurde, eine Einsicht, die ihm zum existentiellen Wissen geworden ist, das in ihm lebendig wirkt und ihn zur "Zeugung" gleicher Einsicht in den Schülern befähigt. Darin würde sich die "überlegene Kenntnis des Lehrgegenstandes" zeigen.

Es stellt sich jedoch die Frage, wie dem Lehrer der Volksschule angesichts der Vielzahl der Lehrfächer eine solche überlegene Kenntnis in jedem einzelnen Fach möglich sein soll. Wie kann es geschehen, daß die Überfülle des Stoffes ihn nicht darin hindert, Einsichten zu gewinnen, die, wenn sie zur überlegenen Kenntnis führen sollen, Zeit **fordern** und ihn verweilen lassen? Fragwürdig könnte die Möglichkeit überlegener Fachkenntnis auch werden, besonders in der Oberstufe der Volksschule, wenn man mangelndes Interesse oder fehlende Begabung des Lehrers für einzelne Unterrichtsfächer in Betracht zieht; sie verlegen leicht den Zugang zu den betreffenden Unterrichtsgegenständen oder erschweren ihn doch erheblich.

Die Lösung der Probleme, die sich mit der Forderung der Verbundenheit des Volksschullehrers mit der Sache oder mit dem Lehrgut stellen, zeigt sich darin an, daß kein "breites Detailwissen" erwartet werden kann. Oder in der Sprache der Richtlinien gesagt: "Am Beispiel des einzelnen Gegenstandes, den der Schüler wirklich erfaßt, vermittelt sie (die Schule) grundlegende Einsichten; sie darf den Weg dahin nicht versperren durch Anhäufung von Stoffen, die nicht wirklich verstanden werden. Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit, Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung" (R. S. 12 f.).

1) Jugendbildung, S. 73.

2) A. a. O., S. 78.

Für den Lehrer gilt etwas Ähnliches: Die Fülle des Stoffes und die Vielzahl der Einzelobjekte können so viel Zeit der Vorbereitung erfordern, daß eine gründliche Befassung und tieferes Eindringen in die Materie nicht mehr möglich ist und es bei einem bloßen Kenntnissnehmen ihrer sinnfälligen und leicht vor Augen kommenden Struktur und ihres Nützlichkeitswertes, den sie hier und jetzt anbieten, bleibt. Auch der Lehrer muß sich auf eine Auswahl beschränken, wenn er sich den Unterrichtsstoff "gründlich" zu eigen machen, ihn beherrschen will. Eine Auswahl vermag ihn dennoch zu einem Wissen zu führen, das den Einsichten der Schüler überlegen ist, weil er das Einzelne umfassender erkennt und zugleich in seinem Zusammenhang mit dem Ganzen sieht und darzutun imstande ist. So wird ihm zum Beispiel an einer einzelnen geschichtlichen Gestalt das Weltbild jener bestimmten Epoche und ihre Deutung des Menschenlebens, wie auch der Zusammenhang dieser Epoche mit dem Ganzen der Geschichte, leicht verständlich werden, ohne daß er alle geschichtlichen Ereignisse dieses Zeitabschnittes genau studiert; damit ist er nicht der notwendigen umfassenden Kenntnis bedeutsamer geschichtlicher Fakten enthoben. Dem Schüler aber fehlt zunächst diese Fähigkeit, und die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, ihn anzuleiten, die "Gegenwart aus der Vergangenheit zu verstehen und als Schwelle der Zukunft zu begreifen" (R, S. 34), wird auch mit dem Ende der Volksschulzeit nicht ganz erfüllt sein. Dem Lehrer aber ist es möglich, sich geistig so zu bilden, daß er nicht nur unter Anstrengung den tieferen Sinn der Welt und des Menschenlebens in den Blick bekommt, sondern daß das Verlangen nach solcher Einsicht sein Lehren bestimmt und Ansporn für seine Weiterbildung ist. Es ist jenes geistige Vermögen des Menschen von dem F. Pfeffer sagt, daß seine Weckung und Pflege die Würde und auch den Rang des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule begründe. Als Fähigkeit, die Welt und das Menschenleben zu deuten, zählt es "zu den geheimnisvollsten Wirklichkeiten seines Menschseins ... in dem sich die Menschlichkeit in besonders eindringlicher Weise bezeugt; das zur rechten Zeit geweckt und gepflegt werden muß, wenn es nicht ganz absterben oder verkümmern soll, so daß in diesem Falle eine wesentliche Seite des menschlichen Wesens unentwickelt bleibt." ¹⁾ Wecken und Pflegen kann der Lehrende dieses Grundvermögen nur, wenn es zuvor in ihm schon lebendig wirkt, wenn ihm selbst der immer wieder neue Blick durch die mannigfaltigen Dinge und Geschehnisse hindurch auf die Tiefe der Welt und des Menschenlebens gegeben wurde. Darin ist er der Wirklichkeit verbunden und liebt sie auch in allen Bildungsgütern der Volksschule.

1) 'Geschichtsunterricht', Volksschule heute, S. 415.

Wie der Lehrer sich in diesem Sinne bilden und weiterbilden kann, läßt sich an der Art der Stoffbeherrschung zeigen, die J. X. Eggersdorfer fordert: "Fachgelehrsamkeit ist nicht selten ein Hemmnis für das Lehrgeschick und eine Quelle für öden Doktrinarismus. Jene Beherrschung verlangt vielmehr ein Durchschauen des Stoffes nach der dreifachen Hinsicht der anschaulichen Grundlagen, der begrifflichen Gehalte und des Wertcharakters. Diese dreifache Klarheit ermöglicht es dem didaktischen Künstler, seine Schüler in jedem Schritte des Unterrichts an den Gegenstand zu fesseln".¹⁾

Das "Durchschauen des Stoffes nach den anschaulichen Grundlagen" zwingt den Lehrer, sich der konkreten Welt zuzuwenden, auch die einfachsten und leicht übersehbaren Dinge und Geschehnisse zu sehen und bei ihnen "anzuhalten". Er muß sie "rundherum" auffassen, mit seinen Augen ihre Farben und ihr Licht sehen, Töne und Geräusche hören, ihren Duft und ihren Geschmack wahrnehmen und sich darin üben - wie der Naturfreund in Roseggers Erzählung "Der Vogelsprache kund" -, die "Sprache" der Blumen, Bäume, des Wassers, der Steine und Tiere zu verstehen. Durch das Sehen mit eigenen Augen beginnt der Mensch, sich der Wirklichkeit zu bemächtigen. Dennoch bedarf es gesammelter Sinnkraft, wenn er auch die kleinen Dinge nach ihrem Wesenhaften befragen soll. Es ist vielleicht gerade der Tastsinn, der das Unscheinbare im Alltäglichen entdecken und "vernehmen" läßt, so daß Thomas von Aquin sagen konnte, er sei das Fundament aller Sinne, und der bessere Tastsinn gebe auch eine bessere sinnesempfindliche Natur und einen schärferen Verstand.²⁾ Damit wäre die Notwendigkeit einer möglichst umfassenden sinnlichen Wahrnehmung für tiefere Einsichtnahme mehr noch erklärt, und das nicht nur für das Kind, sondern zuerst für den Lehrer, damit er, "sinnesempfindlich", auch den Tastsinn der Kinder zu bilden vermag. Wie soll der Lehrer der Kleinen anders als durch aufmerksames Hinblicken auf die konkrete Welt die Themen des heimatkundlichen Anschauungsunterrichtes erfassen, wie zum Beispiel: Im Vaterhaus bin ich daheim. Ich gehe mit meiner Laterne. Das Gänseblümchen u. a. ? Auch die gedanklichen Wirklichkeiten müssen, wie sie in den Bildungsgütern vorgegeben sind, voll wahrgenommen werden bis zur inneren Anschauung, die dann auch ermöglicht, sie klar vor dem inneren Auge der Kinder erstehen zu lassen, so in Erzählungen, Berichten von Geschehnissen, von Arbeit und Freude.

1) Jugendbildung, S. 78.

2) Vgl. J. Pieper, Zucht und Maß, S. 80.

W. Brezinka weist auf das hin, was sich dem "Erzieher als dem Menschen der Gegenwart" entgegenstellt, im Alltäglichen auch das scheinbar Unbedeutende zu befragen: "Wir werden täglich überflutet mit einer Fülle von Eindrücken. Einer jagt den anderen, und wir haben uns daran gewöhnt, keinen mehr tiefer aufzunehmen. Bei aller Betriebsamkeit bleibt das Leben arm an wirklichen Erlebnissen. Die Überhäufung mit Gesehenem, Gehörtem, Gelesenem, die Hast des modernen Lebens hält uns in dauernder Erregung und schwächt Leib und Seele". Den Grund für diese Zeiterscheinung sieht er in der Loslösung "aus allen Bindungen an schützende Traditionen und ihre Sinnbedeutung des Lebens", so daß nun "der Blick nach allen Seiten" möglich ist.¹⁾ Es ist die Lösung von dem Glauben an die Erschaffung der Welt durch Gott gemeint, von dem Wissen, daß durch die creatio Göttliches in sie einging und allem Kreatürlichen Tiefe und Geheimnis verleiht. Ohne gläubige Bejahung der Schöpfungswelt wäre dann auch dem Lehrer und Erzieher der Zugang zu ihren konkreten Einzelerscheinungen verwehrt, weil erst das Wissen oder Ahnen vom Geheimnischarakter aller Dinge die Energie des Menschen weckt, die den Sinn der Welt hinter den Dingen sucht und aufmerken, horchen, sehen und vernehmen läßt. Offenheit für alle Eindrücke und Betriebsamkeit lassen diese Kraft nicht zu ihrem Ziele gelangen, und dem Lehrendem fehlt dann das Fundament, die Klarheit der anschaulichen Grundlage nämlich, das dem Kinde das Tor zur Wirklichkeit, zum Lehrgegenstand, öffnet. Dieses Faktum bewegt auch J. Maritain, wenn er fordert, an die Stelle der "Sammlung von Gedankensplittern und toten Meinungen" eine Art und Weise des Lehrens zu setzen, in der "der Lehrer selber mehr mit Erkennen und Sehen, mit Einsichtnahme als mit der Sammlung von Tatsachen und Meinungen befaßt ist" und in der er "seinen Wissensstoff so vermittelt, daß man durch ihn hindurch die Realität der Dinge erblickt". Ein solches Unterrichten wecke und stärke "unversehens in dem Geist des Lernenden die Kraft der Intuition durch den intuitiven Charakter".²⁾

Durch die genaue Auffassung des Sinnfälligen, Empirischen und des Lehrgegenstandes überhaupt geschieht schon eine Besinnung auf das Wesentliche desselben, ein Erkennen. Der Mensch will sehen, um zu erkennen. Das Erkannte aber ist Wahrheit, sofern es mit der Sache übereinstimmt. Sie wird in Begriffen faßbar und zur Sprache gebracht. Eben das fordert vom Lehrer die Stoffbeherrschung hinsichtlich der "begrifflichen Gehalte", die mit der sinn-

1) Der Erzieher als Mensch der Gegenwart', Erziehung als Beruf, S. 36.

2) Erziehung am Scheidewege, S. 63.

fälligen und genauen Auffassung der Gegenstände unlösbar verknüpft ist, wenn die Gehalte wahr sein sollen. Aus diesem Grunde ist der Lehrende stetig zur Pflege einer schlichten aber wahren Sprache angehalten: bei der Vorbereitung auf den Unterricht, während der Darstellung des Lehrstoffes in der Unterrichtsstunde und im Unterrichtsgespräch. Ein "Merkmal unserer Zeit" nennt W. Brezinka "den Mißbrauch und die Entwertung des Wortes". Er sagt dazu - er richtet sein Wort an Erzieher -: "Wir hören und reden und lesen zu viel! Die Stille wird zerstört. Das Fehlen der Stille und die mangelnde Übung im Schweigen macht den Menschen unfähig zum gesammelten Hören und zum tieferen Bedenken des Gehörten".¹⁾ Diese Tatsache hindert und erschwert auch die Wahl der Worte durch Besinnung auf das "Vernommene" und die Überprüfung des Gesprochenen nach seinem Wahrheitsgehalt. Andererseits wirkt das Bemühen, das Erkannte einfach und wahr zu sagen, auf den Sprechenden zurück, weil er sich immer wieder am Wesentlichen der Sache orientieren muß, um genauer, schärfer und umfassender aussagen zu können. Die Wahrheit wird ihm auf diese Weise mehr noch zuteil und seine Kenntnis reicher und klarer. Das dürfte ihn auch fähig machen, auf die Fragen und Schwierigkeiten der Schüler einzugehen, die sie selbst nicht in Worte fassen können, die aber vom Lehrer "eine Geschicklichkeit in der Anbringung logischer und urteilsbildender Exerzitien" verlange, wie J. Maritain sagt, "die die noch ungeübte Vernunft des jungen Menschen zur Betätigung einladen".²⁾

Anspruchsvoller ist für den Lehrer die Forderung der Stoffbeherrschung hinsichtlich ihres "Wertcharakters". "Wahrheit und Wert sind eben zwei Seiten ein und derselben Wesenheit. Wahrheit ist sie für das Erkennen, Wert aber für das Gemüt, und Wollen."³⁾ Damit erklärt F. X. Eggersdorfer den Zusammenhang des "überlegenen Wissens" überhaupt mit der Persönlichkeit des Erziehers. Denn es kann nicht gemeint sein, daß der Lehrer sich nur darauf zu verstehen hätte, die vielen Möglichkeiten der Anwendbarkeit der erkannten Wahrheit auf Arbeit und Leben der Schüler zu "durchschauen". Im Erschließen von Konklusionen werden zwar wichtige Erkenntnisse als Voraussetzungen für praktische Leistungen möglich, und ernste Denkarbeit soll gerade dieses für das Leben notwendige Können in der Volksschule erbringen. Wie aber Menschenbildung das vornehmste Ziel aller Erziehungsarbeit ist, so hat auch die Forderung des klaren Wissens von dem Wertcharakter der Bil-

1) A. a. O., S. 41.

2) Erziehung am Scheidewege, S. 61.

3) Jugendbildung, S. 252.

dungsgüter erstlich eine andere und tiefere Bedeutung. Sie setzt voraus, daß der Lehrer so der Wirklichkeit, die er lehrt, teilhaftig wurde, daß sie ihn zu verwandeln vermochte, daß sie jenes geistige Vermögen in ihm wecken konnte, von dem wir sagten, es richte den Blick auf die Tiefe der Welt und des Menschenlebens. Das aber ist die Frucht der Wahrheitserkenntnis, die durch diskursive Mühe unerreichbar bleibt. Dem Lehrer wird sie geschenkt, wenn er die Wahrheit liebt und sucht im anschaulichen Gesamtunterricht der Kleinen, in dem von Regenwetter und Sonnenschein, von der Arbeit der Mutter und des Vaters und von allem, was der Tag erleben läßt, gesprochen werden soll - oder auch wenn er in den oberen Klassen mit den Schülern den Gedanken der Dichter und Künstler nachgeht oder jenen, die in Natur-, Erdkunde und Geschichte hinter den Dingen und Geschehnissen verborgen liegen. Dann erst, selbst geformt und bereichert von den menschenbildenden Werten der Welt, vermag er sie der Jugend aufzuschließen. F. X. Eggersdorfer sagt dazu, daß Wesen und Wert der Dinge erst im eigenen Wesen des Lehrers zum Ausdruck kommen müßten, wenn sie auf das Wort des Lehrers hin vom Schüler erfaßt werden sollten.¹⁾ Für den Lehrer sind "Wertinteresse oder die 'Wert-erfülltheit' für die letzte Beherrschung des Lehrgutes" ausschlaggebend. "Er sieht in und hinter seinem Lehrgut einen Kosmos von Wahrheiten und Forderungen, dem er in Hingabe dient und dem er die Hingabe seiner Schüler zuführt. Rechtes Lehren ist im Grunde ein 'Zeugnisgeben' von der Erlösungskraft der Wahrheit."²⁾

§ 3 Der religiöse Lehrer und Erzieher

Die Besonderheit des Lehrgutes für die religiöse Unterweisung stellt an den Lehrenden auch einen Anspruch eigener Art. Es wird von ihm erwartet, daß er "durch sein Beispiel Zeugnis für die Lehre ablegt". Sein Auftrag, das geoffenbarte Wort Gottes zu verkünden und die Kinder nach den Grundsätzen der Offenbarung ganzheitlich zu bilden, "fordert von ihm ein glaubhafter Zeuge des Herrn zu sein" (R. S. 18).

In der Bedeutung des Wortes Gottes liegt diese Forderung begründet. Der Lehrer dieses Wortes ist Gott selbst, ist Jesus Christus. Er bleibt auch der Lehrer in seiner Kirche nach seiner Himmelfahrt. In der Übertragung des Lehramtes

1) Vgl. Jugendbildung, S. 74.

2) A. a. O., S. 79.

auf die Apostel und deren Nachfolger (Mt. 28, 12f) macht er diese zu seinen Zeugen und Lehrern in seinem Namen. Der Religionslehrer nimmt durch Beauftragung an diesem Lehramt teil, befähigt durch den "Pfingstgeist", der ihm in der Firmung gegeben wurde. So ist die Offenbarung, die er lehrt, Wort Gottes an den Menschen, ist "Erweis des Geistes und der Kraft, damit euer Glaube nicht auf Menschenweisheit, sondern auf Gotteskraft beruhe" (1 Kor 2, 5). Aber: "Der Geist wird in unserem Wort nur wirksam werden, wenn wir ihm Raum geben".¹⁾ Das "Zeugnisablegen für die Lehre" ist nur möglich, wenn der Geist Christi lebendig im Lehrenden wirkt, wenn dieser selbst sich für Christus entschieden hat und dadurch vom Standort Christi aus glaubwürdig sein Wort bezeugen kann. Nur aus der existentiellen Verbundenheit des Lehrers mit Christus wird er auch zum Vorbild. In ihm werden Leben und Kraft der religiösen Wirklichkeit anschaulich und zum Anruf, wenn er selbst glaubt und liebt, das eben heißt: wenn er dem Geist Raum gibt. Das theologische Fachstudium - es ist notwendig und kann nicht gründlich genug sein - genügt also ohne religiöses Leben nicht.

Ist es der lebendige Glaube des Erziehers, der seinem Unterricht überzeugende Kraft gibt, dann muß die Aktuierung seines personalen Lebens auch zur Begegnung mit der göttlichen Person geführt haben. Nur seine Verbundenheit mit Gott vermag die Verbindung der Kinder zu der unsichtbaren Wirklichkeit Gottes herzustellen. Wie es schwer zu beschreiben ist, auf welche Weise der Glaubende durch seinen Anschluß an Christus verändert wird, wie er anders wird, ohne ein Anderer zu werden, so auch ist nicht adäquat zu sagen, wie durch ihn die Atmosphäre entsteht, die auf den Hörenden wirkt und das Wort der Offenbarung als Wort Gottes ankommen läßt. Es kommt zum Ausdruck in dem, was Paulus über die Wirkung des Geistes Gottes im apostolischen Amte sagt: "Wir verkündigen nicht uns selbst, sondern Christus als den Herrn, uns aber als eure Diener um Jesu willen. Denn Gott ... ist es, der aufgeleuchtet ist in unseren Herzen, um das Licht der Erkenntnis von der Herrlichkeit Gottes im Angesichte Jesu Christi erglänzen zu lassen" (2 Kor 4, 6). Die Erkenntnis des Verkündigers des Wortes "leuchtet", weil sie entzündet wird vom Leuchten Gottes, das auch ihm auf dem "Antlitz des Mensch gewordenen Gottessohnes" erstrahlte, dann nämlich, wenn er, der im Auftrag Christi Redende, selbst zuvor diesem Lichte Raum gab, es aufnahm in sein Menschsein, wie es im Glauben geschieht. Das verwirklicht der Erzieher, wenn er

1) H. Volk, Sonntäglicher Gottesdienst, S. 68.

nicht nur im menschlichen Bereich personal lebt, sondern auch in seinem religiösen Sein zu dem Augenblick gekommen ist, "wo er Aug in Aug der Person Christi konfrontiert wird, nicht gefühlsmäßig ..., sondern existentiell: 'Für oder gegen Dich'".¹⁾ Der schwere und schmerzliche Weg der Reifung zur personalen Liebesfähigkeit durch die Anforderungen und Härten des Lebens war gleichzeitig ein Ringen um den Sinn des Lebens, der in Christus und seinem Leben aufleuchtete. Die Begegnung mit der göttlichen Person wurde zu einer personalen, zu einer geistigen Berührung der menschlichen Person mit der göttlichen Person in Christus, "so daß dieser Entscheidung ein personaler Antwortcharakter zukommt wie keiner anderen". Es geschieht ein Wachwerden im Personkern, eine zunehmende Erfahrung dessen, was sie, die Person, eigentlich sei, "als ob sie bei ihrem Wesensnamen gerufen würde. In der Entscheidung für Christus erwacht die Person zu ihrer N a m e n t - l i c h k e i t. In der Bindung an den Gottmenschen kommt die Person zur vollen Aktuierung, sie ist ganz da, existent, sie hat sich selbst gefunden".²⁾ Wie die Reifung zur personalen Existenz nie ganz abgeschlossen ist, so ist die personale Haltung des Menschen zur unsichtbaren Person Gottes nicht ein und für allemale voll realisiert;

Daraus wird offenbar, daß auch die religiöse Bildung des Erziehers im Zusammenhang mit seiner natürlichen Reifung geschehen muß. Die Erfahrung der Bedrohung durch das Böse und der Möglichkeit des Versagens führt die Krisis, die Entscheidung, für die Gnade herbei, das ist die Begegnung mit der Person Christi. In der Ausübung seines Amtes erfährt der Lehrer sich als einer, der "auf dem Wege" und in der Ermüdbarkeit der Kreatur ist, die das, was sie hat, verlieren kann. Das aber schützt ihn vor falscher Selbstsicherheit im Religiösen. Die Schwierigkeiten in der Erziehungsarbeit - wenn etwa mangelnde Interessiertheit der Schüler den Religionsunterricht erschwert, oder das häusliche Milieu oder die Krisen in den Entwicklungsphasen den Anschein der Erfolglosigkeit gerade der religiösen Bildungsarbeit geben -, sein Mühen um Überwindung eigener Schwäche und Schuld, alles dieses läßt ihn am Rande des Geheimnisses des Bösen existieren. Aber darin werden auch die Kräfte der Hoffnung geweckt, die aus der Gnade stammen und den Christen sich unbeirrbar auf Christus ausrichten lassen und in ihm, Christus, die Überwindung des Bösen und die Erfüllung des Lebens erkennen und lieben lehren. Hier be-

1) J. Goldbrunner, Personale Seelsorge, S. 97.

2) A. a. O., S. 98.

gibt sich auch die "geistige Berührung der menschlichen Person mit der göttlichen Person", selbst bei vermeintlich fühlbarer Abwesenheit Gottes, weil die Verähnlichung mit Christus in seiner irdischen Daseinsweise in Schwachheit und Niedrigkeit auch die gnadenhafte Vereinigung mit ihm bewirken kann.¹⁾

Nicht nur im verborgenen und tapferen Bestehen des Alltags realisiert sich die personale Begegnung mit Gott. Der Lehrer muß sich selbst mit der Lehre, die er verkündet, befreunden, durch die Betrachtung des Wortes und seine betende Hinwendung zu dem im Worte gegenwärtigen Herrn "mächtig" geworden sein, im Geiste Gottes zu lehren. In seiner Verkündigung und katechetischen Unterweisung stellt sich dar, ob ihm in seiner Persönlichkeit und in seinem Wesen "das Antlitz Christi aufgeleuchtet" ist, so daß es sich den Kindern irgendwie kundtut und die Liebe zu Gott in ihnen weckt. Darin wird deutlich, daß die Verantwortung des Lehrers und Erziehers im Religionsunterricht und in aller religiös-sittlichen Erziehung den ganzheitlichen Einsatz seiner Kräfte fordert, im schulischen Leben mit den Kindern, jedoch auch da, wo die Kinder ihn nicht beobachten; in seinem privaten und persönlichen Leben, in der Verborgenheit vor und mit Gott.

Wie aus der Liturgie, vornehmlich aus der Mitfeier der heiligen Messe, heilende und heiligende Kräfte für die religiöse Entwicklung und Bildung des Kindes erwartet werden dürfen, so für den Erzieher dieser Kinder Intensivierung seiner Gottesliebe. Denn Gottesdienst ist "nicht nur Leistung von etwas", sondern "Begegnung mit Gott in der Ganzheit der Person".²⁾ Jedoch gilt für den Erzieher mehr noch als für das Kind, daß die Teilnahme an Christi Opfer und das Hineingenommensein nicht ohne "die vorbehaltlose Ganzhingabe" geschehen kann, daß es Opfer "nicht ohne diese Ganzheit" gibt, "in welcher die Person sich und nicht nur etwas hingibt",³⁾ weil er sich durchgreifender selbst bestimmen und also auch "hingeben" kann. Dem Bemühen um ganzheitliche Hingabe des Menschen in das Opfer Christi ist die Aufnahme und Wandlung seines Wesens durch Gott verheißen.⁴⁾ Durch die Teilhabe am Göttlichen wird nicht nur der äußere Mitvollzug der liturgischen Feier in Wort und Lied, in Haltung und Gebärde würdig und echt; die Übereinstimmung des Äußeren mit dem Inneren durch Gottes Heilstun und subjektive Identifikation

1) Vgl. H. Volk, Das christliche Verständnis des Todes, S. 64 ff.

2) H. Volk, Sonntäglicher Gottesdienst, S. 92.

3) A. a. O., S. 78.

4) Vgl. a. a. O., S. 81 ff.

und Aneignung kann den ganzen Menschen so prägen, daß diese Wirkung auch in das erzieherische Verhalten einzugehen vermöchte. Die Kinder erfahren sie vor allem, sozusagen leibhaftig, an der Liebe des Lehrers, mit der er sie gütig und doch zuchtvoll auf den Weg zu Gott zu führen weiß. Wirksamer ist dabei das, was er ist, als das, was er tut. F. Schneider sagt, es sei allgemein so, daß der Erzieher "zunächst wirkt durch das, was er ist, dann durch das, was er tut und zuletzt durch das, was er sagt".¹⁾ Das gilt in besonderer Weise in religionspädagogischer Arbeit; aus seiner religiösen Existenz, aus der Lebendigkeit seiner Gottesliebe, wird der Lehrer über Sympathie und Antipathie hinweg zur selbstvergessenen Nächstenliebe finden, die ihn die Kinder sehen lehrt, wie Gott sie sieht.

Das Leben aus dem Glauben, die Formung des menschlichen Wesens durch das Religiöse, bindet den Menschen nicht daran, in einem Ausschnitt der Welt zu leben. Um endgültig zu tun, worauf er durch die Ordnung der Natur und der Gnade angelegt ist, muß er vielmehr den Blick auf die durch Schöpfung und Erlösung bestimmte Welt richten, muß er sie kennenlernen als eine Wirklichkeit, in der Gott sich äußert. Als solche kommt sie nur dem Glaubenden in den Blick, so daß der Glaube des Erziehers notwendig wird, wenn er in "allen anderen Fächern wichtige Aufgaben im Dienste der religiösen Erziehung" sehen und verwirklichen soll (vgl. R. S. 17). K. Rahner begründet die Weltoffenheit des Menschen und sagt von der Bindung des christlichen Menschen und Erziehers, "die der Glaube dem auf die Wahrheit hingeeordneten Geist auferlegt", daß sie eine "Entbindung und Befreiung in die volle Wahrheit" sei. Im Lebensvollzug wird die Unendlichkeit des Glaubens erfahren, und daß er nicht aus einer Summe von Einzelsätzen aufgefaßt werden kann. Von innen her begreift der Glaubende, daß Gott die "radikal absolute Nähe des Erbarmens und der Selbstmitteilung an die Welt ist" und "daß dem Menschen ein echt agonales, geschichtliches, geschichtlich einbahniges Dasein gegeben ist, für den einzelnen und die Weltgeschichte als ganze". Aus dem geheimen Licht der Gnade wird von innen her begriffen, daß Gott "a l l e Dimensionen des menschlichen Daseins mit dieser Nähe - jede in ihrer Weise -, erfaßt und gestaltet, so daß alles, also auch die Gemeinschaft, das Recht, das menschliche Wort, die öffentliche Geschichte genau so wie der letzte Grund des Menschen und seine unsagbare Erfahrung, durchformt sein wollen und können von diesem Dasein des Sich-Selbst in das andere seiner Kreatur entäußernden und in der Entäußerung sich äußernden Gottes". Die Botschaft

1) Erziehung und Beruf, S. 20.

der Offenbarung gibt über dieses Grundmysterium Auskunft. Für den Christen nun gibt es konkret in seinem Dasein, in der Geschichte, in allen Bereichen der Welt die Anwesenheit Gottes zu erfahren, sich fragend der ganzen Wirklichkeit zuzuwenden. Denn: "Die Bindung des Glaubens ist das Verbot, abzuschließen und die halbe Wirklichkeit für die ganze zu nehmen, sich endgültig in einem Winkel der Wirklichkeit niederzulassen".¹⁾

Die Forderung der Verbundenheit des Lehrenden mit der Wirklichkeit bekommt hier ihre eigentliche Tiefe und Notwendigkeit. Gesagt ist: Das Wissen von der Botschaft der Offenbarung und ihrer Auslegung und Entfaltung durch die kirchliche Lehrautorität soll durch die Erfahrung des Glaubensinhaltes in der ganzen Wirklichkeit des Menschen, in seiner Umwelt und der Welt, ständig umfassender werden. Das Verbot, daß der Glaubende sich in einem "Winkel der Wirklichkeit" niederlasse und die halbe Wirklichkeit für die ganze nehme, wird für den Lehrer zur Verpflichtung, sich weiterzubilden, damit ihm in allen Dimensionen des Menschen zunehmend die "Entäußerung Gottes in die Welt" offenbar werde. Wenn er keine Wirklichkeit auslassen darf, nichts ausschließen kann, gehört auch sein ernstes Fachstudium mit zur theologischen und religiösen Weiterbildung, damit das in Heimatkunde, Erdkunde, Geschichte, Naturkunde und Dichtung, das in allen Fächern der Volksschule Gelehrte irgendwie dazu beitrage, den Sinn der Welt offenbar zu machen und daraus das Handeln des Menschen in allen diesen Bereichen zu bestimmen. Eine solche Zuwendung zur Welt, in die hinein Gott sich "entäußerte" oder in der er anwesend ist als "der in allem was ist, wirkende Grund",²⁾ geschieht aus einem "impetus", der "aus der Wesensmitte des Menschen hervordringt, sich aus der Energie der ganzen menschlichen Natur nährt und alle ihre Kräfte in seine Dynamik reißt. In ihm vereinigt sich die naturhafte Gewalt des Glücksverlangens mit den Funden aller Sinne, mit dem Spiel der Erfindungsgabe, mit den Einsichten der Vernunft und mit den geschenkten Gütern des Glaubens wie des übermenschlichen Neuen Lebens".³⁾ Das erklärt, daß nicht nur die Welt in allen ihren Bereichen auffordert, in ihr das Glaubenswissen durch konkrete Erfahrung zu vertiefen und zu erweitern, sondern daß auch der Mensch selbst mit allen seinen Kräften, seinen natürlichen und übernatürlich-göttlichen - oder wie K. Rahner sagt: "mit der Unendlichkeit des göttlichen Lebens begnadet", um die "ganze Unendlichkeit des S i c h in die Welt

1) K. Rahner, 'Der christliche Erzieher in Bindung und Freiheit' Der kath. Erzieher (Bochum 1957, Heft 3), S. 126 - 130.

2) J. Pieper, Glück und Kontemplation, S. 82.

3) A. a. O., S. 84.

entäußernden Gottes anzunehmen" ¹⁾ -, darauf aus ist, zu sehen und konkret zu erfahren, daß Gott anwesend ist in allem, was ihn umgibt. Damit ist auch gesagt, daß die Forderung an den Lehrer, sich in diesem Sinn der ganzen Wirklichkeit zuzuwenden, seinem Wesen und Dasein entspricht und ihn ganzheitlich beansprucht, als Mensch und Christ, und er etwas tut, wonach er selbst verlangt. Dabei geschieht das Ernstnehmen des Konkreten, wodurch die fachliche Weiterbildung Anregung und Impulse erhält.

Zugestanden, daß solche Tiefe der Welt und das auf sie sich richtende naturhafte Verlangen des Menschen die Liebe des Lehrers und Erziehers zum Kind und zur Sache zu entfachen und lebendig zu erhalten vermögen. Es bleiben ihm dennoch die täglichen Mühsale seines Amtes; die nur in Selbstvergessenheit und durch Einsatz seiner Person mögliche Bereitschaft, jedes Kind kennenzulernen und aufzunehmen; die geduldige und behutsame Korrektur seiner Schwächen; die anstrengende Stoffbewältigung nach Inhalt und Methode in der Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden. Dieses und vieles andere im täglichen Miteinander von Lehrer und Schülern beansprucht die Kräfte des Erziehers, weil sich auch im erzieherischen Tun nicht jedes von selbst fügt und er darin die Folgen des Bösen und der Schuld in der Welt erfährt. Er überwindet sie - sofern er sich als Mensch und Christ versteht und so lebt - aus der übermenschlichen Kraft des Glaubens, die "hinter dem unmittelbar Begegnenden das Antlitz des menschengewordenen Logos" weiß, und "daß dieses gottmenschliche Antlitz die Spuren einer schmachvollen Hinrichtung trägt". ²⁾ Aus diesem Glauben aber wächst die Liebe, die sich durch alle Dinge und Geschehnisse hindurch auf den unsichtbaren Gott richtet; die dann auch das Kind erreicht und in seinem Sein und Wesen den göttlichen Auftrag erkennt. Diese Liebe setzt den Erzieher voraus, der Mensch und Christ ist. Sie wirkt in allen pädagogischen Fähigkeiten und gibt ihnen die eigentliche Wirkkraft, weshalb G. Siewerth am Ende seiner Ausführungen über "Metaphysik der Kindheit" sagt: "Wesen und Heil des Kindes enthüllten sich nicht in der Aufzeichnung noch so reichen Materials kindlichen Lebens und Verderbens, sondern nur einer hellseherischen Liebe, die es waltend in die sittlich gefügte Ordnung eines Hauses verwurzelt, die reine Flamme seines Wesens aus göttlichen Gründen nährt und es in fürsorglicher, opfernder Huld in Freiheit gesammelter Herzensreife führt". ³⁾

1) A. a. O., S. 129.

2) J. Pieper, a. a. O., S. 112.

3) A. a. O., S. 135.

Literaturverzeichnis

Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen. Hg. Kultusministerium des Landes
Nordrh./Westf., Ratingen, 1955.

Richtlinien für die Volksschule in Nordrh./Westf., Bochum, 1955.

11

- | | |
|--|--|
| Adam, Karl. | Das Wesen des Katholizismus. Düsseldorf, 1946. |
| Beiler, Alfons u.
Karl Wulfert. | 'Aufgabe, Bildungsgut und Bildungsformen', in:
Volksschule heute, hg. Bernhard Bergmann,
Ratingen, 1956. |
| Bergmann, Bernhard. | 'Volksschulrichtlinien und ihr Sinn', in:
Volksschule heute. |
| Brenzinka, Wolfgang. | 'Der Erzieher als Mensch der Gegenwart', in:
Erziehung und Beruf, hg. W. Brenzinka. Wien 1955. |
| Buytendijk, F. J. J. | Die Frau, Köln, 1953. |
| Dessauer, Friedrich. | 'Vor den Toren einer neuen Zeit', in:
Kath. Frauenbild. Paderborn, 1956, Nr. 1 |
| Diekamp, Franz. | Katholische Dogmatik, 3 Bände.
Münster, ¹¹ 1949 - 1953. |
| Dowe, Wilhelm: | 'Wege zu einer lebendigen Gemeinschaftskunde',
in: Volksschule heute. |
| von den Driesch, Johannes
und Josef Esterhues | Geschichte der Erziehung und Bildung, 2 Bände.
Paderborn, ³ 1952 - 1953. |
| von den Driesch, Johannes. | 'Gemeinschaftskunde', in: Lexikon der
Pädagogik, Bd. II. Freiburg, 1953. |
| Egenter, Richard, | 'Katholik und Staat', in: Kath. Frauenbildg.
1951, Nr. 7/8. |
| Eggersdorfer, Franz Xaver. | Jugendbildung. München, ⁵ 1950. |
| - | 'Grundsystem der Bildungsinhalte', in: Lexikon
der Pädagogik, Bd. I. Freiburg 1952. |
| Enzyklika, | 'Mediator Dei'. Berlin, o. J. |
| Esterhues, Josef. | Allgemeine Unterrichtslehre für den elementaren
Religionsunterricht. Paderborn, 1941. |
| - | Didaktik. Paderborn, 1948. |

- Feckes, Carl. **Das Verhältnis von Natur und Übernatur.** Düsseldorf, 1947.
- Fettweis, E. 'Rechenunterricht', in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Freiburg, 1954.
- Goldbrunner, Josef. Individuation. Freiburg, 1949.
- Personale Seelsorge. Freiburg, ² 1955.
- Sakramentenunterricht mit dem Werkheft, München, ³ 1955.
- Göttler, Josef. System der Pädagogik im Umriß, München, ⁶ 1946.
- Der Große Herder, 10 Bände, Freiburg, ⁵ 1952 - 1956.
- Guardini, Romano. Der Herr. Würzburg, ⁴ 1944.
- Die Sinne und die religiöse Erkenntnis. Würzburg, 1950.
- Nur wer Gott kennt, kennt den Menschen. Würzburg, 1952.
- Verantwortung. München, 1952.
- Vom Geist der Liturgie, Freiburg, ¹⁸ 1953.
- Vom Wesen katholischer Weltanschauung. Basel, 1953.
- Grundlegung der Bildungslehre. Würzburg, 1955.
- Welt und Person. Würzburg, ⁴ 1955.
- Von heiligen Zeichen. Mainz, o.J.
- Haase, Otto. 'Musisches Leben', in: Unsere Schule, hg. Adolf Grimme, Hannover, 1951, 6. Jahrgang.
- Hengstenberg, Eduard. 'Der Dienst am geschädigten Kinde', in: Kath. Frauenbildg. Paderborn, 1952, Nr. 2.
- Jansen, Josef. 'Der Rechenunterricht im Bildungsplan der Volksschule', in: Volksschule heute, Katechetik, Wien, 1953.
- Jungmann, Josef Andreas. Die Gegenwartsgestalt der Kirche und die christliche Erziehung. Paderborn, 1951.
- Kampmann, Theoderich. Das Problem der Autorität in der Pädagogik. 1951, o.O.
- Lichtenstein, Ernst. 'Vom Sinn der erzieherischen Situation', in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Münster, 1955.

- Lichtenstein, Ernst. 'Die philosophisch-pädagogische Frage nach dem Menschen', in: Der Mensch in Theologie und Pädagogik. Heidelberg, 1957.
- Die Schule im Wandel der Gesellschaft. Ratingen, 1957.
- Lotz, Johann Baptist. 'Mensch und Natur', in: Lebendiges Zeugnis. Paderborn, 1956, Nr. 1.
- Maritain, Jacques. Erziehung am Scheidewege. Nauheim, 1956.
- Mleinek, Elisabeth. 'Fragen eines neuzeitlichen Erdkundeunterrichtes', in: Kath. Frauenbildg. 1952, Nr. 2.
- 'Der Bildungsauftrag der Schule und die Wirtschaft', in: Kath. Frauenbildg. 1955, Nr. 2.
- Pfeffer, Fritz. 'Geschichtsunterricht', in: Volksschule heute. Zucht und Maß. Leipzig, 1940.
- Pieper, Josef. Wahrheit der Dinge. München, 1947.
- Traktat über die Klugheit. München, ⁴ 1949.
- Über die Hoffnung. München, ⁴ 1949.
- Die Wirklichkeit und das Gute. München, 1949.
- Über das christliche Menschenbild. München, ⁴ 1950.
- Was heißt akademisch? München, 1952.
- Über die Gerechtigkeit. München, 1953.
- Weistum - Dichtung - Sakrament. München, 1954.
- 'Thomas von Aquin und das Abendland', in: Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, hg. Theodor Rutt. Ratingen, 1955.
- Glück und Kontemplation. München, 1957.
- Rahner, Hugo. Der spielende Mensch. Einsiedeln, 1954.
- Rahner, Karl. 'Der christliche Erzieher in Freiheit und Bindung', in: der Kath. Erzieher. Bochum, 1957, Nr. 3
- Reiring, H. 'Selbsttätigkeit'. Lexikon der Pädagogik, Bd. IV. Freiburg, 1955.
- Rest, Walter. 'Muttersprachliche Bildung als humanistische Bildung', in: Sprache - Wissen - Bildung. Köln, 1957.
- Römer, Franz. 'Zur musischen Bildung', in Volksschule heute.

- Ruth, Theodor. Hg. Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung. Ratingen, 1955.
- Rüther, Josef. Prägungen. Münster, 1946.
- Sahner, Wilhelm. 'Die ungestempelte Briefmarke', in: Kath. Frauenbildg. 1953, Nr. 7.
- Sellmair, Josef. Bildung in der Zeitenwende. Würzburg, 1951.
- Siewerth, Gustav. 'Bildende Erziehung', in: Kath. Frauenbildg. 1953, Nr. 2.
- Der Mensch und sein Leib. Einsiedeln, 1953.
- Die Sinne und das Wort. Düsseldorf, 1956.
- Metaphysik der Kindheit, Einsiedeln, 1957.
- Schneider, Friedrich. Das neunte Schuljahr, Stuttgart, 1952.
- Einführung in die Erziehungswissenschaft. Graz - Wien - Köln, 1953.
- 'Leitbild des Erziehers', in: Erziehung und Beruf, hg. W. Brezinka. Wien, 1955.
- Schopp, Karl. 'Künstler und Erzieher in Begegnung', in: Der kath. Erzieher. 1957, Nr. 1
- Spranger, Eduard. Zur Geschichte der deutschen Volksschule, Heidelberg, 1949.
- Pädagogische Perspektiven. Heidelberg, 1951.
- Steffes, Johann, Peter. Christliche Existenz inmitten der Welt. Düsseldorf, 1947.
- Strunz, Heinrich. Katechumenat und Ganzheitsbildung. Paderborn, 1948.
- Thurn, H. 'Aszese und Erziehung', in: Lexikon der Pädagogik, Bd. I.
- Volk, Hermann. Daß neue Mariendogma, Münster, 1951.

Lebenslauf

Am 13. Mai 1920 wurde ich als Tochter des Bauern Johannes Schulte-Repel und seiner Ehefrau Theodora (Prüßener) in Kirchhellen geboren. Von 1926 bis 1930 besuchte ich die Volksschule, von 1930 bis 1937 das Oberlyzeum in Dorsten. Von 1937 bis 1939 erhielt ich in Münster eine Ausbildung zur Kindergärtner- und Hortnerin, und nach dreijährigem sozialpädagogischen Praktikum wurde ich von 1942 bis 1943 in Frankfurt/M. zur Jugendleiterin ausgebildet. Im Anschluß daran war ich bis 1949 religionspädagogisch tätig und nahm während dieser Zeit von 1945 bis 1947 an einem viersemestrigen religionspädagogischen Lehrgang in Elkeringhausen bei Winterberg teil.

Nach einer Ausbildung zur Volksschullehrerin an der Pädagogischen Akademie in Essen und der ersten Lehrprüfung 1950 und nach der zweiten Lehrerprüfung 1953 war ich bis zur Beurlaubung für das Studium der Pädagogik 1956 als Volksschullehrerin tätig. 1956 erhielt ich durch eine Begabtenprüfung die Zulassung zum Hochschulstudium.

Vom Sommersemester 1956 bis zum Wintersemester 1958/59 studierte ich an der Universität Münster Pädagogik und Theologie.

Die vorliegende Arbeit entstand auf eine Anregung von Herrn Prof. Dr. Lichtenstein, dem ich für die Überlassung des Themas, seine stete Hilfsbereitschaft und fördernde Kritik zu großem Dank verpflichtet bin.

